Unsere Erziehung

durch

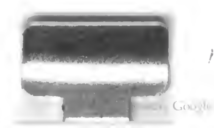
Griechen und Römer.

Von

Paul Cauer.



Berlin.
Verlag von Julius Springer.
1890.



Unsere Erziehung

durch

Griechen und Römer.

Von

Paul Cauer.



Berlin.

Verlag von Julius Springer.

1890.

Der

Deutschen Jugend

gewidmet.

Vorwort.

Der größere Theil der vorliegenden Schrift giebt in neuer Bearbeitung den Aufsatz wieder, der unter der Ueberschrift „Formale Bildung" im 64. Bande der Preußischen Jahrbücher (September 1889) erschienen war. Was hier dazugekommen ist, sind nicht bloß zahlreiche Erweiterungen und Verbesserungen im Einzelnen; auch eine wichtige Grundansicht ist geändert. Damals hatte ich behauptet, es sei nicht nothwendig, daß der Lehrer der alten Sprachen die sittlich erziehende Wirkung seiner Thätigkeit kenne und mit Bedacht pflege; das Mächtige an dem Gegenstande sei, daß er durch sich selbst wirke. Dies war ein Irrthum. Man hat mich darüber belehrt, daß allerdings ein philologischer Unterricht möglich und leider auch an manchen Stellen wirklich ist, bei dem nicht bloß durch äußere Hemmnisse, sondern auch durch die Art des Betriebes der Segen, den die Beschäftigung mit dem Alterthum stiften kann, vereitelt wird. Darin liegt eine schwere Gefahr für unsere Nation. Zwar wäre es ein Glück, wenn die Menge derer recht beträchtlich abnähme, die Latein und Griechisch zu lernen gezwungen werden; darauf aber, an einer kleineren Zahl williger Schüler ihre erzieherische Aufgabe zu erfüllen, wird die klassische Philologie in Deutschland niemals verzichten dürfen. Gegenüber dem gewaltsamen Andrängen äußerer Feinde hat sie um so mehr die Pflicht sich innerlich zu kräftigen, indem sie der hohen und durchaus eigenthümlichen Kulturmission, die ihr zugefallen ist, von Neuem sich bewußt wird. Wer zu solcher Selbstbesinnung auch nur ein Weniges beizutragen vermag, darf jetzt nicht schweigen.

Kiel, im Mai 1890. **P. C.**

Man muß die alten Formen nicht zerschlagen, sondern mit neuem Inhalte füllen.

Paul de Lagarde.

Inhalt.

Seite

Einleitung 1

I. Formale Bildung 6

II. Mathematik. Lateinische Syntax 13

III. Naturwissenschaft. Homer 23

IV. Geschichte und Geographie 36

V. Deutsche Sprache 47

VI. Philologie und Leben 60

Schluß 69

Noch immer werden Stimmen laut, welche die Macht und innere Berechtigung der Schulreformbewegung nicht anerkennen wollen, welche versichern, es sei schon alles auf's Beste bestellt, das Gymnasium leiste alles, was man von einer höheren Schule verlangen könne, und der ganze Streit sei nur durch eine künstliche Mache der bösen Realschulpartei hervorgerufen. Selbst ein Mann von dem hohen und verdienten Ansehen eines Oskar Jäger urtheilt so und meint[1]), die Nation habe sich nur den ungeheuren Bären aufbinden lassen, daß sie mit ihrem Schulwesen unzufrieden sei und eine radikale Umgestaltung desselben verlange. Nein, sie ist wirklich unzufrieden, und sie hat Grund dazu. Wenn die Freunde des Gymnasiums dies nicht einsehen wollen, so wird es ihnen in Kurzem so gehen wie dem mecklenburgischen Edelmann, von dem Fritz Reuter erzählt, der eines Tages zu seiner zornigen Ueberraschung erfuhr, daß er einen Prozeß verloren habe, den er gar nicht gewollt hatte. Eben jetzt scheint der Prozeß sich seiner Entscheidung zu nähern. Der pädagogischen Konferenz von 40 Mitgliedern, welche im Herbst d. J. im preußischen Kultusministerium zusammentreten wird, sollen bestimmte organisatorische Fragen unterbreitet werden, und allem Anschein nach besteht an entscheidender Stelle die Absicht, sobald dies Gesammtgutachten eingeholt ist, mit praktischen Maßregeln vorzugehen. Und das ist dringend zu

[1]) Das humanistische Gymnasium und die Petition um durchgreifende Schulreform. Wiesbaden 1889. S. 8.

wünschen. Die Zeit des Zweifelns und Schwankens hat lange genug gedauert; ein gedeihliches Wirken der Schule ist nicht möglich, wenn sie alle Tage von Neuem die ganze Grundlage ihrer Thätigkeit in Frage gestellt sieht.

Wenn man einer in wohlunterrichteten Kreisen verbreiteten Ansicht glauben darf, so wird es sich bei der bevorstehenden Konferenz wesentlich um den Reformplan handeln, den Dr. Paul Güßfeldt in zwei Aufsätzen der „Deutschen Rundschau" kürzlich entwickelt hat[2]). Seine Vorschläge kommen, soweit sie sich überhaupt mit der Auswahl und Abgrenzung der Unterrichtsfächer beschäftigen, im Wesentlichen auf den Lehrplan der Realgymnasien hinaus: die logische Schulung, die durch das Erlernen fremder Sprachen gewonnen wird, soll künftig von den modernen, anstatt, wie bisher, von den alten Sprachen ausgehen. Eigenthümlich ist Güßfeldt's Programm nur darin, daß er nicht bloß das Lateinische, von dem ja schon das Realgymnasium nicht frei ist, sondern auch das Griechische neben Französisch und Englisch festhält. Er hofft bei eingeschränktem Betriebe des grammatischen Unterrichtes, der sich nur etwa auf Deklination, Konjugation und Präpositionen zu erstrecken habe, die Schüler dahin zu bringen, daß sie mit Hilfe einer gedruckten deutschen Uebersetzung lateinische und griechische Texte verstehen können. Man sieht leicht, was zu diesem vermittelnden Vorschlage den Anlaß gegeben hat: es war der Wunsch, den der Verfasser in den Schlußworten seiner Schrift ausspricht, in unserm Schulwesen alles vorhandene Gute zu erhalten. Ein vortreffliches Ziel. Leider aber ist der Weg, auf dem Güßfeldt es zu erreichen hofft, genau derselbe, den die preußische Unterrichtsverwaltung seit Johannes Schulze gegangen ist und der in den gegenwärtigen Zustand der inneren Zerrüttung der höheren Schulen geführt hat. Man glaubte,

[2]) „Die Erziehung der deutschen Jugend", im Januar- und Februar-Hefte der Deutschen Rundschau, 1890. Dann auch als Buch im Verlage von Gebr. Paetel in Berlin erschienen.

und man glaubt unglaublicher Weise noch immer, die werthvollen alten Elemente unserer geistigen Kultur dadurch für die kommenden Generationen zu bewahren, daß man von ihnen die Quintessenz nimmt und diese mit der Quintessenz aller modernen Elemente in einem einzigen Lehrkursus verbindet, den dann jeder Knabe, für den eine höhere Bildung gesucht wird, durchmachen soll. Daß dies Unternehmen unausführbar ist, lehrt die Leidensgeschichte der preußischen Gymnasien auf jeder Seite; wollen wir uns nicht endlich entschließen sie mit offenem Auge zu lesen? Ohne Zweifel ist es wünschenswerth, daß die lebendige Kenntniß des klassischen Alterthums unserem Volke nicht verloren gehe. In Kunst und Literatur, in Religion und Wissenschaft, im wirthschaftlichen wie im politischen Leben wird, wenn die Frage steht, wohin wir uns wenden sollen, immer in dem Urtheil derjenigen eine werthvolle Hilfe gefunden werden, die am genauesten wissen, woher wir gekommen sind. Möge es nie an solchen Männern fehlen. Das sicherste Mittel aber sie auszurotten ist der Versuch, den man bisher gemacht hat, zu erzwingen, daß die Kenntniß, die wir bei ihnen suchen, von jedem, der einmal unter den Leitern und Berathern des deutschen Volkes mitwirken will, erworben werde. Der geistige Besitz, den wir von unsern Vätern überkommen haben, ist ein so reicher und mannigfaltiger, daß die Kraft eines Menschen nicht ausreicht ihn ganz zu umspannen. Wir müssen zufrieden sein, wenn verschiedene Menschen in verschiedenen Zweigen des Wissens sich bethätigen. Die Gesammtheit der Anschauungen kommt nicht dadurch zu Stande, daß derselbe dürftige Auszug aus der großen Masse aller Wissenschaften jedem einzelnen Menschen eingeprägt wird, sondern dadurch, daß verschiedenartige Menschen als Vertreter mannigfaltiger Geistesrichtungen in gemeinsamer Arbeit sich gegenseitig ergänzen.

Was ich zur Bekämpfung der herrschenden Ansicht und zur Begründung meiner eigenen zu sagen hatte, ist von mir

wiederholt und nachdrücklich gesagt worden[3]). Nur die praktische Folgerung will ich noch einmal aussprechen. Wir haben zur Zeit in Preußen drei historisch gewordene Arten höherer Schulen mit neunjährigem Kursus: Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule. Jede von ihnen würde mit den Lehrfächern, die sie ihrem ursprünglichen Plane nach als Hauptsache behandeln sollte, Tüchtiges leisten können; aber auf den beiden zuerst genannten sind die Hauptfächer durch das Ueberwuchern der Nebenfächer so eingeengt, daß sie nicht kräftig zu wirken vermögen, und zwischen allen dreien sind die äußeren Berechtigungen so ungleich verteilt, daß, während die eine im Begriff ist durch Uebervölkerung zersprengt zu werden, die beiden anderen in den oberen Klassen auszusterben drohen. Dem gegenüber giebt es nur eine Rettung: die drei höheren Schulen müssen in ihren Berechtigungen einander gleichgestellt werden; erst dadurch wird jede von ihnen die Freiheit gewinnen, sich wieder auf ihre Hauptfächer zu concentriren und ihren Schülern anstatt von allem etwas vielmehr weniges gründlich zu lehren. „Multum non multa“ ist ein Spruch, den man nicht müde wird zu citiren; es wäre schön, wenn man endlich einmal anfangen wollte ihn zu befolgen.

Für das Gymnasium würde dieser Fortschritt eine Reaktion bedeuten: in ihm muß der lateinische und griechische Unterricht wieder verstärkt, die Nebenfächer müssen aus dem Abiturientenexamen entfernt werden. Gegen diese Forderung erhebt sich von zwei Seiten lauter Einspruch: einmal von wenigen Heißspornen der Realschulpartei, denen als Rufer im Streit Professor Preyer voranschreitet[4]), die da glauben, sie

[3]) Zuerst in dem Aufsatz „Die Gefahr der Einheitsschule“, Preuß. Jahrb. 63 (1889) Heft 1. Er ist in „Suum cuique“ unter Nr. 1 wieder abgedruckt.

[4]) Am rücksichtslosesten in seinem Aufsatz „Die Zukunft der Schulen in Deutschland“, in Nr. 1 der Wochenschrift „Deutschland“, September 1889. Daß Preyer bei seinen Forderungen die Mehrheit der Realschulmänner

könnten der Befreiung vom Gymnasialzwange nur dann froh werden, wenn ihnen gestattet würde, statt seiner einen Realschulzwang einzuführen; auf der anderen Seite von den vielen ängstlichen Freunden des Gymnasiums, welche den Zweifel an der geistigen Kraft des griechisch-römischen Alterthums von den Gegnern übernommen haben und nun meinen, das Gymnasium müsse sterben, wenn es nicht durch das Monopol von außen gestützt und durch Concessionen an den Zeitgeist innerlich umgewandelt werde. Beide stimmen überein in der Ansicht, daß eine Schule, die bloß formale Bildung gewähre, den Aufgaben der Gegenwart nicht mehr gewachsen sei. Den Vorwürfen der einen gegenüber genügt es daran zu erinnern, daß sie die Sorge um die Mangelhaftigkeit der Gymnasialbildung getrost denen überlassen können, die nach Beseitigung des Monopols freiwillig ihre Söhne dieser Schule zuführen werden. Den Kleinmuth der Freunde zu bekämpfen ist die Aufgabe, die ich in der vorliegenden Schrift mir gestellt habe. Möchten sie doch alle die schlichte Wahrheit beherzigen, daß niemand Vertrauen und Hingebung anderer für eine Sache zu erwecken vermag, an deren sieghafter Stärke er selbst bereits verzweifelt. Mehr als irgendwo im Leben gilt dies für die Arbeit des Lehrers: „Verzweiflung erzieht nicht, Glaube erzieht".

---

nicht hinter sich hat, geht aus den Erklärungen hervor, die mehrere von ihnen bei früherer Gelegenheit abgegeben haben; so Oberlehrer Dr. Freytag (Berlin) im Central-Organ für die Interessen des Realschulwesens XVII (1889) S. 348 und Generalsekretär Dr. W. Beumer (Düsseldorf) in der Zeitschrift „Stahl und Eisen" 1889 S. 819 f.

I.

Du kerkerst den Geist in ein tönend Wort,
Doch der freie wandelt im Sturme fort.
Schiller.

„Wenn man nur nachdenkt, so wird man finden, daß es auf der ganzen Welt nichts giebt, das so gewaltig und zugleich so ohnmächtig ist wie ein Wort.“ Zu diesem Satze Turgenjew's giebt die „formale Bildung“ ein Beispiel. Das Wort ist ein Gespenst geworden, mit dem man die erwachsensten Menschen erschreckt. Wer das Gymnasium schelten will, der wirft ihm vor, daß es nichts weiter schaffe als formale Bildung; wer es vertheidigen will, der sucht sich vorweg als vorurtheilsfreien Denker dadurch zu bethätigen, daß er ein paar geringschätzige Worte über formale Bildung fallen läßt und versichert, auch das Gymnasium wisse seinen Schülern jetzt etwas Besseres zu bieten; die große Schaar der Zeitungsleser denkt sich unter „formaler Bildung“ so etwas wie den Inbegriff aller geisttödtenden Kräfte. Was steckt nun eigentlich dahinter? Die Vermuthung geht wohl nicht fehl, daß manchen bei ihrem Abscheu gegen die formale Bildung der Gedanke vorschwebt, sie sei benannt wegen der schlimmen Formen-Extemporalien, welche die armen Jungen in der Schule schreiben müssen. Und diese Erklärung wäre immer noch verständiger, als der allmähliche Prozeß der Erschlaffung im Denken gewesen ist, wodurch thatsächlich der Begriff einer „bildenden Bildung“ geschaffen wurde. Ich werde etwas Paradoxes zu behaupten scheinen, obwohl ich im Grunde etwas Triviales ausspreche, wenn ich sage: alle echte Bildung ist formal. Die entgegenstehende Ansicht, welche glaubt, daß auf den Stoff, an dem die Schüler denken lernen, alles ankomme, dieser pädagogische Materialismus ist es, der bekämpft werden muß.

„Bilden" heißt „Form geben". Der Töpfer bildet mit den Fingern den weichen Thon, der Holzschnitzer mit dem Messer das Holz, der Künstler mit dem Meißel den Marmor nach der Gestalt, die er sich in Gedanken vorgenommen hat. Und nicht nur von todtem Stoff wird so gesprochen. Einen ungebildeten Menschen nennen wir noch heute einen „ungeleckten Bären" in Erinnerung an die alte Fabel, daß die Bärenmutter den plumpen Leibern ihrer Jungen erst durch Herausarbeiten mit der Zungenspitze, die dabei die Stelle des Meißels vertritt, allmählich die richtige Gestalt verleihe. Wenn also Goethe einen der lustigen Gesellen in Auerbach's Keller sagen läßt: „Mein Leipzig lob' ich mir, Es ist ein klein Paris und bildet seine Leute", so benutzt er für einen geistigen Vorgang eigentlich dieselbe sinnliche Vorstellung wie Heine, wo er das Verdienst der „bärenleckenden Lutetia" rühmt. Nur ist uns der übertragene Ausdruck in „bilden" so geläufig geworden, daß wir das Gleichniß darin garnicht mehr empfinden. Beachtenswerth ist die Anwendung desselben Wortes auf das Leben der Pflanze, die aus dem Keim sich, „stufenweise geführt, bildet zu Blüthen und Frucht". Der Prozeß, durch den dies geschieht, war ursprünglich das, was Bildung genannt wurde. In einem der einleitenden Abschnitte seiner Morphologie schreibt Goethe: „Betrachten wir alle Gestalten, besonders die organischen, so finden wir, daß nirgends ein Bestehendes, nirgends ein Ruhendes, ein Abgeschlossenes vorkommt, sondern daß vielmehr alles in steter Bewegung schwanke. Daher unsere Sprache das Wort 'Bildung' sowohl von dem Hervorgebrachten als von dem Hervorgebrachtwerdenden gehörig genug zu brauchen pflegt." Aber der Sinn für das Werdende ist feiner und deshalb seltener als der für das Gewordene. Wenn Paul de Lagarde sich glücklich preist erkannt zu haben,

— — daß Haben wenig frommt,
Daß vom Erwerben uns der Segen kommt,
Und daß ehrwürdig nur die rege Kraft,
Die arbeitselig rastlos schafft,

so spricht er damit gewiß eine sehr edle, aber zugleich eine sehr wenig populäre Denkart aus. Die Masse der Menschen wird immer das, was ist, höher schätzen als das, was wird. Deshalb wird sie auch da, wo der geistige Zustand eines Knaben oder Jünglings beurtheilt werden soll, nicht auf die lebendige Entwickelung sehen, durch welche in ihm die angebornen Keime sich gebildet haben und noch immer weiter sich bilden, sondern sie wird nach dem Resultate der Entwickelung suchen, wird den augenblicklichen Stand der Kenntnisse prüfen, die in Wirklichkeit doch nur das Material zur Uebung für den sich bildenden Geist gewesen sind. Die Doppelheit der Bedeutung, an die Goethe erinnerte, ist für den heutigen Sprachgebrauch, wenigstens im übertragenen Sinne, vergessen; „Bildung" ist hier ausschließlich das Hervorgebrachte, das, was einer gelernt hat und nun getrost, wenn auch nicht schwarz auf weiß, doch in getreuem Gedächtniß wohl verwahrt nach Hause tragen kann.

Diese materialistische Anschauung äußert sich zuweilen in recht naiver Art. Es giebt viele Dinge, deren Unkenntniß in der Gesellschaft nicht leicht verziehen wird, weil es nun einmal zur allgemeinen Bildung gehöre dergleichen zu wissen. Z. B.: wann Schiller geboren ist, wie sich Hebel und Hebbel unterscheiden, daß die Erde genau genommen keine Kugel sondern ein Sphäroid ist, daß die Pyramiden in Aegypten zu Hause sind, daß Ernst von Wildenbruch ein vielgenannter Dichter der „Jetztzeit" ist, wer den Artemis-Tempel in Ephesos angezündet hat, daß Goethe mit den Worten „Mehr Licht" gestorben ist, daß die sieben Regenbogenfarben zusammen Weiß geben, daß der Don Quixote von Cervantes, die Göttliche Komödie aber von Dante verfaßt ist, u. dgl. m. Wer etwa zufällig einem Gespräche über die vierte Dimension beiwohnte und zu erkennen gäbe, daß er davon noch nichts gehört hat, würde für ungebildet gelten. Wenn ein neues Gemälde oder ein neues Theaterstück viel von sich reden macht, so fragt man wohl einen erfahrenen Freund: „Gehört

es zur Bildung, dort gewesen zu sein? — Gut, dann will ich auch hingehen." Mehr als einmal habe ich es mit anhören müssen, daß von einem gescheiten Manne gerühmt wurde: „Er ist wie ein lebendiges Konversationslexikon; wo man aufschlägt, findet man Belehrung". Diese armselige Werthschätzung der Thatsachen würde in voller Konsequenz zu der Ansicht führen, daß der Gebildetste der ist, der möglichst annähernd den kleinen Meyer auswendig weiß. Dies findet nun jeder lächerlich; aber allzu weit sind wir (ich meine: die heutige Gesellschaft) von einem solchen Ideal der allgemeinen Bildung nicht mehr entfernt.

Trotzdem ist ein Rest der ursprünglichen und gesunden Anschauung immer noch vorhanden; es giebt noch Menschen, die zwischen „unterrichtet" und „gebildet" zu unterscheiden wissen, wenn auch nicht in scharfer Definition, doch mit sicherem Gefühl. In einem ländlichen Pfarrhause Norddeutschlands, in dem ich vor Jahren einmal als Freund und Studiengenosse eines der zahlreichen Söhne zu Besuch war, hatten wir am Familientische, ich weiß nicht mehr aus welchem Anlaß, einen lebhaften Streit über den Begriff von Bildung. Da erklärte schließlich die Mutter: gebildet sei derjenige, der es verstehe, sich in die Lage eines anderen zu versetzen. Diese anspruchslose Erklärung enthält im Grunde denselben Gedanken, den von der negativen Seite Erdmann in seinem geistvollen Vortrage „Ueber Dummheit" ausgeführt hat, und ich möchte glauben, daß mit ihr wo nicht alles, doch gerade die Hauptsache gesagt ist. Jedermann nennt den ungebildet, der in seinen Vorstellungen, Gewohnheiten und Wünschen so befangen ist, daß er im geselligen Verkehr auf die Interessen anderer nicht einzugehen, ihren Sitten sich nicht anzubequemen vermag. Wer sich bilden will, macht weite Reisen, womöglich in's Ausland, oder er lernt wenigstens fremde Sprachen, um nach und nach in recht verschiedene Lebenslagen und Vorstellungskreise versetzt zu werden; denn er hofft, daß er davon auch später in der Erinnerung die Fähigkeit behalten werde,



die Dinge von mehr als einem Standpunkte aus zu betrachten. In diesem Zusammenhange begreift es sich leicht, warum so oft gerade die bedeutendsten Gelehrten als wenig gebildete Menschen erscheinen; die dauernde und intensive Anspannung immer wieder derselben geistigen Kräfte hat den übrigen die Gelegenheit zur Uebung entzogen. Auch das kann uns nun nicht mehr in Erstaunen setzen, was überall die Erfahrung lehrt, daß es sehr viel mehr gebildete Frauen als gebildete Männer giebt. Denn ganz abgesehen davon, daß die Gefahr einer einseitigen geistigen Kultur den Frauen ferner liegt: von Natur ist jene Fähigkeit der Anpassung und des Verständnisses für fremde Eigenthümlichkeit ein Zug des weiblichen Wesens, der oft auch ohne alle künstliche Pflege zur vollen Entfaltung kommt. Eine Frau, der diese Fähigkeit mangelt, verletzt unser ästhetisches Gefühl; sie leistet etwas nicht, was wir glauben verlangen zu können. Ein ungebildeter Mann dagegen kann immer noch als ausgezeichneter Beamter, als bezaubernder Virtuose, als scharfsinniger Gelehrter unsere Anerkennung, ja unsere Bewunderung verdienen.

Man könnte einwenden, alles bisher Gesagte gelte doch nur für das Leben der Gesellschaft, so daß danach „Bildung" dasselbe sein würde wie „Takt", und dies sei offenbar falsch; „Bildung" bedeute allgemein die Entwickelung geistiger Kräfte, die „Schärfung des Instrumentes", mit dem die Natur uns ausgestattet hat. Dies letzte ist ohne Zweifel richtig. Aber wenn es zur Ausübung der Kulturarbeit, welche dem ganzen Menschengeschlecht obliegt, sehr mannigfaltiger Fertigkeiten nach der Art jedes einzelnen Berufes bedarf, so giebt es doch auch Aufgaben, die allen Menschen gemeinsam sind und überall mit gleichen Kräften gelöst werden müssen. Das Gebiet dieser Aufgaben und Kräfte aber ist keineswegs auf das gesellschaftliche Leben beschränkt, sondern erstreckt sich weit hinein in die einzelnen Zweige der Berufsthätigkeit. Ueberall, wo Menschen auf einander und durch einander wirken sollen,

da gilt unsere Begriffsbestimmung des Gebildeten, und deshalb enthält sie doch viel mehr als bloß eine schöne Moral des Privatlebens. Ueber die Heftigkeit des Streites zwischen Gelehrten ist viel geklagt und viel gespottet worden; sie hat nur darin ihren Grund, daß die Fähigkeit, sich in die Lage des andern zu versetzen und einmal versuchsweise mit dessen Augen die Dinge anzusehen, oft gerade den tüchtigsten Männern gänzlich abgeht. Ich will ein Beispiel gebrauchen, das jedem geläufig ist. Die Polemik zwischen Lessing und dem Hauptpastor Goeze macht auf uns einen peinlichen Eindruck, einerlei wem von beiden wir mit unsrer eigenen Gesinnung näher stehen. Auf der einen Seite ein Mann, dessen ganzes Wesen darin beruht zu streben und zu forschen, der sein Leben zerstört fühlen würde, wenn ihm das, wonach er strebt, die Erkenntniß, durch ein Geschenk im Voraus gegeben wäre; auf der anderen Seite ein Mann, dessen Arbeitskraft und Lebensmuth getragen ist von dem festen Besitz einer unveränderlichen Ueberzeugung, der sein Leben zerstört fühlen würde, wenn er gezwungen wäre in irgend einem Punkte an der Zuverlässigkeit dessen, worauf er gebaut hat, zu zweifeln. Jeder hat das klare Bewußtsein: „Wenn ich das sagte, was der Gegner sagt, so würde ich damit das Beste, was in mir ist, verleugnen". Und nun ist bei jedem sogleich auch die Folgerung fertig: „Also unterdrückt mein Gegner in sich selbst wissentlich das Beste, was im Menschen lebt". Dieser Streit ist mustergiltig in seiner Erbitterung wie in seiner Unfruchtbarkeit. Offenbar besaß weder Lessing noch Goeze etwas von der Geschmeidigkeit des Denkens, zu der Goethe mahnt, wenn er in einer gelegentlichen Bemerkung in der Morphologie sagt: „Ueberhaupt sollte man sich in Wissenschaften gewöhnen, wie ein anderer denken zu können; mir als dramatischem Dichter konnte dies nicht schwer werden; für einen jeden Dogmatisten freilich ist es eine harte Aufgabe". Und wie in der Wissenschaft, so geht es überall im öffentlichen Leben, wo Menschen in gemeinsamer Arbeit an einem Werke schaffen.

Man braucht nur die Augen aufzumachen, um immer wieder das schmerzliche Schauspiel zu sehen, wie Männer, deren jeder in seiner eigenen Art tüchtig, klug und rechtschaffen ist, in grimmiger Fehde gegen einander streiten, weil jeder einzelne von der Meinung nicht loskommt, das, was er nach seiner heiligsten Ueberzeugung für unheilvoll hält, sei ohne weiteres auch an sich unheilvoll und müsse jedem so erscheinen; der Gegner also, der es trotzdem herbeizuführen suche, müsse ein schlechter Mensch sein.

Pessimisten behaupten, dieser Fehler der moralischen Kurzsichtigkeit sei unserem Zeitalter in besonderem Maße eigen. Ich glaube das nicht; es wird niemals viel anders gewesen sein. Darüber aber kann wohl nicht gestritten werden, daß es eine der wichtigsten Aufgaben, wenn nicht gar schlechthin die Aufgabe, der Erziehung ist, solchem immer von Neuem drohenden Zerfall einer edleren menschlichen Gemeinschaft mit immer erneutem Nachdruck entgegenzuarbeiten. Das kann nur dadurch geschehen, daß in dem Knaben und Jüngling vorzugsweise diejenigen geistigen Kräfte ausgebildet werden, die ihn später befähigen sollen die Schranken der eigenen Natur zu überwinden und sich in die Denkweise eines anderen zu versetzen. Je mehr irgend eine Wissenschaft dazu beiträgt diese Fähigkeit zu üben, desto höher steht sie, nicht um ihrer selbst willen, sondern als Erziehungsmittel. Damit ist ein Maßstab gewonnen, um den bildenden oder, was dasselbe heißt, formalen Werth der verschiedenen Gegenstände des Unterrichtes auf unseren höheren Schulen zu bestimmen. Im Folgenden soll der Versuch gemacht werden die Schätzung im Einzelnen durchzuführen.

II.

Das Maß aller Dinge ist der Mensch.
Protagoras.

Zu den beliebtesten Dogmen der öffentlichen Meinung in unserem aufgeklärten Zeitalter gehört der Satz, daß aller grammatische Unterricht nur ein nothwendiges Uebel sei. Was etwa früher für die lateinische Syntax geltend gemacht wurde, daß durch sie der jugendliche Geist an strenges, folgerichtiges Denken sich gewöhne, das wird jetzt leichten Herzens zurückgewiesen mit der Versicherung, daß die Mathematik denselben Dienst viel besser leiste. Und sicherlich, wenn man beide Disciplinen als angewandte Logik betrachtet, so ist die zweite der ersten an Schärfe weit überlegen. Auch die beste grammatische Regel erleidet unter Umständen eine Ausnahme, in der Mathematik kommt dergleichen nicht vor. Hier ist durchweg ein festes Gefüge von Gründen und Folgen, die wie die Steine eines Mauerwerkes lückenlos in einander greifen; kein Irrthum, keine abweichende Meinung ist möglich. Wie ein methodisch geführter, zwingender Beweis aussieht, kann der Schüler nur in dieser Wissenschaft lernen; denn nur hier lassen sich für ihn die Thatsachen, die vorausgesetzt werden, und die Behauptungen, die geprüft werden sollen, vollkommen reinlich auseinanderlegen. Dazu die glänzende Sicherheit im Aufbau des Ganzen: nirgends Zufall, nirgends Willkür; jedes kleine Glied ist an seinem Platze unentbehrlich, um alles Uebrige tragen zu helfen. Und während wir, der unwiderstehlichen Führung folgend, in dem kühn aufragenden Gebäude von Stufe zu Stufe emporklimmen, öffnen sich immer neue Ansichten des zurückgelegten Weges, immer neue Ausblicke auf fernere, noch reicheren Gewinn versprechende Ziele. Dabei verlieren wir auch in luftiger Höhe nicht das Gefühl auf festestem Boden zu stehen; was uns gelehrt wird, sind niemals Meinungen von Menschen, son-

dern immer unanfechtbare Thatsachen; in die Verhältnisse der Dinge selbst scheint diese einzige Wissenschaft den Einblick zu gewähren. Es war ein tiefsinniger Scherz d'Alembert's, wenn er im Gegensatz zur Metaphysik, die auf die Fragen, welche uns quälen, keine Antwort gebe, die Mathematik mit einer Kinderklapper verglich, welche die Natur uns zugeworfen habe, um uns in der Finsterniß zu trösten[5]).

Eben in ihrer wissenschaftlichen Vollkommenheit aber liegt ihre Schwäche als Erziehungsmittel. Denn was uns im Leben entgegentritt, wodurch wir bestimmt werden und worauf wir wirken sollen, das sind sehr selten die Dinge an sich, sondern beinahe immer Menschen mit ihren Ansichten über die Dinge. „Menschliche Dinge theilnehmend verstehen und auf menschliche Angelegenheiten wohlwollend-förderlich wirken", das nennt mit treffendem Ausdruck Paulsen[6]) die eigentliche Aufgabe jedes Menschenlebens. Eben weil die Mathematik ein Gebiet umfaßt, in dem absolute logische Gesetzmäßigkeit herrscht, ist sie nicht geeignet ausschließlich oder auch nur überwiegend die Vorbereitung zu übernehmen für das Zusammenleben der Menschen in Beruf und Gesellschaft, das nach streng logischen Principien weder begriffen noch geleitet werden kann. Der Mathematiker arbeitet immer mit dem Unterschiede von Falsch und Richtig; im Leben wird uns

---

[5]) In einem Briefe an Friedrich den Großen vom 17. September 1764 (Oeuvres de Frédéric le Grand, XXIV p. 384). D'Alembert schreibt: Je me félicite, Sire, de penser comme V. M. sur la vanité et la futilité de la métaphysique; un vrai philosophe, ce me semble, ne doit traiter de cette science que pour nous détromper de ce qu'elle croit nous apprendre, principalement sur ces grandes questions qui, comme dit très-bien V. M., nous importent vraisemblablement si peu, par la raison même qu'elles nous tourmentent si fort en pure perte. Il n'en est pas ainsi de la géométrie, beaucoup plus certaine, parce que l'objet en est plus terre à terre; c'est une espèce de hochet que la nature nous a jeté pour nous consoler et nous amuser dans les ténèbres.

[6]) Das Realgymnasium und die humanistische Bildung. 1889. S. 15.

dieser klare Gegensatz nicht oft geboten. Weder für die Probleme, die Religion und Politik dem Manne aufgeben, noch für die kleinen Konflikte, die überall einmal die Ruhe des Privatlebens unterbrechen, noch für die ernsten sittlichen Kämpfe, die jeder in seinem Inneren zu bestehen hat, nirgend giebt es eine absolute Lösung, die, nachdem sie gefunden ist, schlechthin als die richtige gelten müßte. Ein Mann nun, dessen Geist in hervorragendem Maße mathematisch geschult ist, wird niemals ganz der Illusion entgehen, daß er es wie in der Wissenschaft so auch im Leben mit Dingen zu thun habe, die als wichtigsten Unterschied den des Richtigen und Falschen zulassen. Er wird nicht leicht davon abzubringen sein, daß das, was er nach reiflicher Ueberlegung als gut oder böse, recht oder unrecht erkannt hat, auch an sich selber gut oder böse, recht oder unrecht sei; denn wenn es nicht der Fall wäre, meint er, so müßte man ihm seinen Fehler ja nachweisen können. Hinwiederum wird er fremde Ansichten, wo sie von den seinigen abweichen, mit rücksichtsloser Entschiedenheit als verkehrte zurückweisen; denn wenn sie es nicht wären, meint er, so müßte man ja auch ihm die Richtigkeit beweisen können. Er beachtet nicht, daß sich in die Beurtheilung aller menschlichen Verhältnisse ein unberechenbarer Faktor einmischt, der durch die subjektive Natur des Einzelnen gegeben ist und der in verschiedenen Menschen verschieden sein muß. Im Princip wird er wahrscheinlich zugeben, daß dieser Faktor vorhanden ist; aber da er in seiner Wissenschaft niemals nöthig gehabt hat sich mit ihm zu befassen, so hat er auch nicht gelernt sich vor ihm zu hüten. Jeder kennt die Fabel von jenem schwachmüthigen Richter, der zuerst dem einen von zwei Streitenden recht gab und dann, als der zweite seine Sache vorgetragen hatte, auch diesem, endlich, als ein Beisitzer ihn daran erinnerte, daß doch nur einer recht haben könne, verzweifelt ausrief: „Ja, da hat auch der wieder recht". Diese harmlose Erzählung gehörte zu den Lieblingsgeschichten eines noch lebenden ausgezeichneten

Mathematikers. Sehr begreiflich. Dem Meister der exakten Wissenschaft erscheint es als der Höhepunkt des Lächerlichen, daß zwei Menschen Entgegengesetztes behaupten und doch beide, jeder von seinem Standpunkt aus, recht haben sollen. Im wirklichen Leben aber ist das scheinbar Lächerliche oft eine sehr ernste Wahrheit. Diese zu verstehen können wir nur durch eine Wissenschaft angeleitet werden, die jenen irrationalen Faktor der subjektiven Auffassung in ihre Betrachtung mit hereinzieht und uns gewöhnt mit ihm zu operiren.

Dies thut die Grammatik einer fremden Sprache und in besonders glücklicher Weise die lateinische Syntax. Wenn der Schüler zu einer sicheren Herrschaft über ihre Regeln gelangen will, so kann er gar nicht anders als fortwährend prüfen, welche Bedeutung die Sätze, die er übersetzen soll, im Zusammenhange der Gedanken eines anderen haben, nicht bloß des Schriftstellers, den er liest, oder des Lehrers, der ihm einen deutschen Text diktirt, sondern auch der Personen, von denen dabei die Rede ist. Hier muß ich für ein paar Beispiele aus der eigenen Praxis die freundliche Aufmerksamkeit des Lesers erbitten. In einem Stück, das von den Thaten des Fabius Cunctator handelt, kommt der Satz vor: „Fabius hielt sich vom Kampfe fern, bis er sah, daß das Heer des Minucius, von allen Seiten bedrängt, anfing zu fliehen". Es wird richtig übersetzt: Fabius proelio abstinuit, dum exercitum Minucii undique pressum fugae se mandare vidit. Aber 4 von 30 Sekundanern schreiben videret und rechtfertigen dies damit, daß es doch offenbar die Absicht des Diktators gewesen sei den unbequemen Nebenbuhler in Gefahr zu bringen. Bekanntlich wurde dieser Vorwurf dem braven Fabius von dem Volk in Rom mit aller Heftigkeit gemacht. Bedenkt man, wie häufig die gleiche Uebereilung des Urtheils auch in unserer Zeit ist, so wird man den Werth einer Uebung nicht gering anschlagen, durch welche junge Leute daran gewöhnt werden in jedem einzelnen Falle genau zu überlegen, ob ein unerwünschtes Ereigniß,

das eintritt, auf eine Absicht der betheiligten Personen zurückgeführt oder eben als Thatsache hingenommen werden muß. — Zur Befestigung des Unterschiedes zwischen Thatsachen und Ansichten dienen in besonderem Maße Sätze von folgender Form: In Octaviano summam clementiam fuisse vel inde intellegitur, quod multos beneficiis affecit, quos sciret a Pompeio stetisse. Jeder Lehrer des Lateinischen weiß, wie hartnäckig manche Schüler den Satz mit quod und den Infinitivsatz, die deutsch beide mit „daß" anfangen, verwechseln. Dagegen helfen die eindringlichsten Vorstellungen nichts; Uebung ist erfordert, reichliche Uebung, die den Knaben immer wieder zur Selbstbesinnung zwingt. Am wirksamsten fand ich manchmal Beispiele von dieser Art: „Daß Sie falsch geantwortet haben, zeigt mir, daß Sie unaufmerksam gewesen sind". Hier wurde es auch den Schwächeren nicht schwer zu erkennen, daß ich das erste zwar bestimmt wissen müsse, beim zweiten dagegen mich irren könne. Schließlich lernen sie es eben. Und wer es etwa für eine brotlose Kunst hält, daß jemand eine bestimmte Denkform mit Sicherheit anwenden kann, der möge sich erinnern, wie unendliches Unheil in der Welt schon dadurch angerichtet worden ist, daß Menschen die Beobachtungen, welche sie machten, mit den Folgerungen, welche sie daraus zogen, auf eine Linie stellten und den Anspruch erhoben, daß man ihre Ansichten als Thatsachen gelten lasse. — Der Anlaß zur Unterscheidung des eigenen und eines fremden Standpunktes tritt vielleicht nirgends häufiger ein als bei indikativischen Nebensätzen, die in den Konjunktiv verschoben werden, wenn sie nicht aus dem Sinne des Autors, sondern aus dem Sinne einer Person, von der dieser spricht, gemeint sind. Vor fünf Jahren las ich in Untersekunda Cicero's Rede für Sex. Roscius aus Ameria, den Unglücklichen, der des Vatermordes angeklagt war. Der Redner schildert in kräftigen Zügen die Unnatürlichkeit eines solchen Verbrechens und beruft sich auf den athenischen Gesetzgeber Solon, der überhaupt keine Strafe

dafür bestimmt habe. Is cum interrogaretur, heißt es § 70, cur nullum supplicium constituisset in eum, qui parentem necasset, respondit se id neminem facturum putasse. Sapienter fecisse dicitur, cum de eo nihil sanxerit, quod antea commissum non erat, ne non tam prohibere quam admonere videretur. Einer meiner jungen Freunde hatte gleich die Frage bereit, warum hier nicht commissum non esset stehe, da der Satz doch aus dem Sinne des Solon zu verstehen sei. Wir unterhielten uns eine Weile darüber und kamen schließlich gemeinsam zu dem Ergebniß, daß durch esset der weise Mann zu einem großen Thoren gestempelt werden würde, der einen Fall bloß deshalb nicht berücksichtigt hätte, weil er bis dahin noch nicht vorgekommen sei. Vielmehr hat er ihn deshalb nicht erwähnt, weil er ihn seiner Natur nach für undenkbar hielt (se id neminem facturum putasse); Cicero aber kann von seinem Standpunkt aus, indem er den Optimismus des Griechen mißbilligt, recht wohl sagen, dessen Verfahren sei doch nur durch die zufällige Thatsache veranlaßt worden, daß in früherer Zeit niemals ein Vatermord verübt worden war. Kann man bei ruhiger Ueberlegung den praktischen Nutzen eines Unterrichtes bestreiten, der so wie der in lateinischer Syntax zu einer gerechten Beurtheilung des Thuns und Denkens der Menschen verhilft? Dies muß er thun, indem er uns auf Schritt und Tritt dazu anhält gewissenhaft zu prüfen, ob die erläuternden oder begründenden Bemerkungen, die etwa in dem Bericht über die Reden oder Handlungen eines Menschen enthalten sind, wirklich von diesem herrühren oder von dem Berichterstatter, vielleicht ohne deutliche Absicht, hinzugesetzt sind.

Es ist wohl kaum nöthig zu erwähnen, daß die Betrachtungen, zu denen die mitgetheilten Beispiele hier anregen möchten, den Schülern selbst nicht bekannt zu werden brauchen, in der Regel nicht einmal bekannt werden dürfen, damit die Sicherheit und Ruhe der Arbeit nicht gestört werde. Der Lehrer, dessen lateinischen Unterricht ich selbst in Prima

genossen und später mir zum Vorbilde genommen habe, Professor Carl Heraeus in Hamm, verstand es meisterhaft, das Sprachbewußtsein allmählich zu wecken, ohne uns im natürlichen Denken irre zu machen. Und so soll es sein: indem der Knabe an vielen Beispielen lernt die Regeln des fremdartigen Satzbaus richtig anzuwenden, bildet sich in seinem Verstande die Gewohnheit, Thatsachen und Ansichten, objektive und subjektive Darstellung zu unterscheiden. In einer Gedächtnißrede auf Ranke formulirte Heinrich von Sybel den Grundsatz der historischen Kritik dahin[7]), „daß jeder Erzähler eines Ereignisses uns zunächst nicht dieses selbst, sondern den Eindruck, den er von demselben erhalten hat, berichtet". Genau dieser Grundsatz ist es, der durch die Uebungen der lateinischen Syntax dem jugendlichen Geist als fester Habitus eingearbeitet wird. Und wenigstens in einer Beziehung muß er auch ausgesprochen werden, nämlich da, wo beim Uebersetzen aus dem Deutschen in's Lateinische dieselben sachlichen Verhältnisse von Lehrer und Schülern verschieden aufgefaßt worden sind. Ich muß wieder ein Beispiel vorlegen. „Viele, die Christen heißen, würden, wenn sie ihr Leben mit dem des Sokrates vergleichen wollten, erkennen, daß sie weit schlechter sind als er": so hatte ich im Zusammenhange eines Extemporales diktirt. Und 21 Obersekundaner schrieben, ungefähr wie ich gemeint hatte: Multi qui Christiani dicuntur, si vitam suam cum Socratis comparent, cognoscant se multo deteriores esse quam illum. Aber 6 andere hatten statt dessen: si compararent, cognoscerent. Das entsprach nicht meiner Absicht, aber falsch war es auch nicht. Die Mehrzahl von uns hatte im Stillen gedacht: „Der Vergleich liegt ja nahe genug; warum sollte nicht mancher ihn anstellen?" Jene 6 dachten, ebenfalls im Stillen: „Aber leider sind die Menschen nicht so vernünftig, daß sie diesen Vergleich anstellen". Das war eine etwas pessimistische Lebensanschauung,

[7]) Histor. Zeitschr. 56 (1886) S. 474

die ich mich bemüht habe zu bekämpfen; ein grammatischer Fehler lag nicht darin. Diesmal nun hatte ich mich vorgesehen; oft genug ist es mir auch vorgekommen, daß ich eine Uebersetzung als falsch bezeichnet hatte, die sich mit meiner Auffassung des Textes nicht deckte, aber für eine an sich ebenfalls mögliche Auffassung genau zutraf, was dann erst nachträglich hervortrat, da die Schüler Gelegenheit hatten mündlich oder schriftlich ihre Gründe geltend zu machen. Solche Gelegenheit muß ihnen geboten werden und es muß ihnen Muth gemacht werden, das, was sie zur Vertheidigung ihrer Ansicht zu sagen wissen, auch wirklich vorzubringen. Die Regeln der Grammatik sind nicht gleich den Paragraphen eines Strafgesetzbuches, bei denen jede Uebertretung unerbittlich geahndet wird. Ein Lehrer, dem ich viel zu verdanken habe, diktirte alljährlich zu Ostern den neu eintretenden Primanern eine Zusammenstellung von Interpunktionsregeln, nach denen sie sich in ihren deutschen Aufsätzen richten sollten und deren letzter Paragraph lautete: „Ein selbständig denkender Mensch hat das Recht, jede der hier gegebenen Vorschriften zu verletzen, wenn er in einem einzelnen Falle glaubt, daß die Deutlichkeit es erfordere". Diese freiere Auffassung kann auf alle grammatischen Regeln ausgedehnt werden: sie alle sind nicht dazu da, um befolgt zu werden, sondern damit man an ihnen denken lernt; und diejenigen unter ihnen sind die besten, welche den Lernenden am schnellsten und sichersten dahin bringen, daß er sie nicht mehr braucht.

Diese einfache Wahrheit wird allerdings nicht selten verkannt. Die Gefahr liegt so nahe, wenn wir täglich mit Sorge und Mühe an den Mitteln arbeiten, die zu einem wichtigen Zweck helfen sollen, daß wir diesen aus den Augen verlieren und die Mittel um ihrer selbst willen hochschätzen. Aus dem sparsamen Haushalter wird ein Geizhals, aus dem Büchersammler ein Büchernarr; der eine weidet sich an dem Blinken der Goldstücke, der andere an den schönen Einbänden seiner Folianten, aber beide genießen das nicht, was sie erwerben.

Nicht viel verschieden würde ein Lehrer sein, der sich an der sicheren Handhabung eingeübter Regeln erfreuen wollte, ohne im einzelnen Fall zu prüfen, ob die Anwendung der Regel auch dazu geholfen hat, einen Thatbestand oder ein Gedankenverhältniß klarer zu erfassen. Ein jüngerer Amtsgenosse, der über diesen Punkt ähnlich denkt wie ich, hat mir gefälliger Weise gestattet, folgende Geschichte mitzutheilen, die ihm selbst passirt ist. In einem griechischen Extemporale für Sekunda kam der Satz vor: „Bedenkt, welche Vortheile euch erwarten, wenn ihr heute tapfer kämpft". Das Pensum des Semesters war die Kasuslehre und in dieser war unter anderm durchgenommen worden, daß, während im Lateinischen exspectare nur von Personen gesagt werden kann, das griechische μένειν ganz wie deutsch „erwarten" auch im Sinne von „bevorstehen" gebraucht wird. Nun schrieb ein Schüler: ὅσα ἀγαθὰ ὑμῖν ἔσται, vollkommen richtig; aber er hatte die ausdrücklich eingeübte Redeweise nicht gebraucht, vielleicht gar mit bewußter Scheu umgangen: deshalb wurde ihm ein Fehler angerechnet. Ein anderer hatte geschrieben: ὅσα ἀγαθὰ ὑμᾶς μενεῖ. Dieser hatte unklar gedacht, indem er den Begriff der Zukunft doppelt ausdrückte; aber er war bei der zum Pensum gehörigen Vokabel geblieben: deshalb wurde seine Uebersetzung als richtig anerkannt. Der freundliche Spender des Beispiels sagte mir, er sei damals von dem Rechte dieser Art zu korrigiren ganz überzeugt gewesen, aber freilich nicht lange geblieben. So geht es ja in aller menschlichen Arbeit: wir lernen am meisten durch die Fehler, die wir selbst machen. Das ist natürlich. Und sehr nützlich ist es, sich dieser Thatsache klar bewußt zu werden; denn die Gefahr, den Schülern in der beschriebenen Weise unrecht zu thun, droht immer von Neuem. Sie ist besonders da stets vorhanden, wo es sich um die Uebertragung eines gegebenen Textes handelt; sie besteht viel weniger für die Arbeiten, in denen der Lernende seine eigenen Gedanken in freier lateinischer Darstellung entwickelt, wobei natürlich die ultima ratio des Korrektors, er selbst müsse doch am

besten wissen, was er mit seinem Diktat gemeint habe, ausgeschlossen ist. Deshalb erscheinen mir die Worte so beherzigenswerth, die mein verehrter früherer Direktor, der Leiter des Wilhelms-Gymnasiums in Berlin, Prof. Dr. Kübler vor nicht langer Zeit an mich schrieb: „Der Lehrer hat bei dem deutschen Text in der Regel eine bestimmte lateinische Uebersetzungsform im Kopf und der Schüler bekommt seinen Strich, wenn er sie nicht trifft. Der Aufsatz dagegen muß dem Schüler freie Bewegung im Ausdruck (natürlich für die Darstellung eines ihm geläufigen Inhalts) gestatten und zwingt den Lehrer sich auf dessen Standpunkt zu stellen. Das würde einen richtigeren Maßstab für das Urtheil gewähren." Auch von dieser Seite betrachtet erscheint das Vorgehen derjenigen Freunde des Gymnasiums, welche den lateinischen Aufsatz bekämpfen, als ein Werk schwerer Verblendung.

Wer von den Lesern den Eintritt in die Schulstube, in deren geistiger Atmosphäre die letzten Abschnitte verweilten, nicht gescheut hat, der wird jetzt meine Folgerung wo nicht billigen so doch verstehen. Gerade in dem, was die Schwäche der Syntax als Wissenschaft ausmacht, liegt ihre Stärke als Bildungsmittel; mit der Mathematik ist es umgekehrt. Daher muß die letztere als Gegenstand des Schulunterrichtes zwar einen wichtigen, aber niemals den ersten Platz einnehmen. Der lateinische Unterricht aber sollte lieber heute als morgen von der Beschränkung befreit werden, die ihm seit 1882 auferlegt worden ist. Nicht um der Ehre der Philologie willen wird dies gefordert, sondern um des öffentlichen Wohles willen, dem auch in Zukunft diejenigen Männer am gerechtesten dienen werden, die gelernt haben bei der Beurtheilung fremder und eigener Ansichten immer daran zu denken, daß verschiedenen Menschen dieselben Dinge verschieden erscheinen können und oft müssen, ohne daß man sagen dürfte, der eine urtheile richtig und der andere sei entweder ein Narr oder ein Bösewicht.

III.

Es sind nicht alle frei, die ihrer Ketten spotten.

Lessing.

Das Bewunderungswürdige an den Leistungen der Naturwissenschaft ist, daß sie durch umfangreiche und verwickelte Arbeit zu einer ausgedehnten theoretischen und praktischen Herrschaft über die Natur geführt hat. Für viele Erscheinungen, an denen der Blick früherer Menschen staunend umherirrte, läßt sich jetzt der innere Zusammenhang durch ein ganz einfaches Gesetz aussprechen, für andere kann er an den vollkommenen Apparaten, die wir besitzen, wenigstens thatsächlich jeden Augenblick erprobt werden. Der Student, der sich diesem Fache gewidmet hat, lernt zugleich mit den glänzenden Erfolgen einen Theil der gewaltigen Arbeit kennen, durch die sie gewonnen sind. Er wird in manche zur Zeit noch schwebende Untersuchungen eingeführt und erfährt überall, am deutlichsten durch seine eigenen Versuche, daß im Leben der Natur alles nach ewigen, ehernen Gesetzen sich vollzieht, die dem Forscher keine Flüchtigkeit der Beobachtung, keine Leichtgläubigkeit im Urtheil ungestraft lassen. Anders der Schüler auf dem Gymnasium. Ich weiß wohl, auch ihm werden nicht gleich die fertigen Resultate mitgetheilt; man erregt durch ein paar einfache Experimente seine Aufmerksamkeit und weckt durch geschickte Fragen das Verlangen nach einer eindringlichen Prüfung, man giebt ihm dann den Gedankengang der Untersuchung und läßt wohl, wo es mit Hilfe der Mathematik möglich ist, ein Stück des Beweises ihn selbst ausführen. Aber das alles ist doch nur eine schwache Andeutung dessen, was exakte Methode heißt. Von der genialen Spürkraft großer Denker kann der Schüler auf diese Weise eine Vorstellung bekommen, aber nicht von dem logischen Zwange, den die Thatsachen der Natur dem menschlichen Denken auferlegen. Daran kann auch der beste Lehrer nichts

ändern. Martus' „Astronomische Geographie" ist gewiß ein schönes Buch, und ich könnte die Primaner beneiden, die danach unterrichtet werden; hier ist wirklich ein großes wissenschaftliches System in eine Darstellung gebracht, die zugleich exakt ist und doch mit den Mitteln der Schule bewältigt werden kann. Aber wenn man jede andere Disciplin mit derselben Ausführlichkeit behandeln wollte, so müßte in Prima überhaupt nur Naturwissenschaft, 30 Stunden die Woche, unterrichtet werden. Und selbst dann würde es nicht gelingen; denn was für die Astronomie möglich war, das wird immer schwieriger und zuletzt unmöglich, je mehr wir uns von den Gebieten entfernen, auf denen die Naturforschung im Wesentlichen angewandte Mathematik ist, und den Problemen uns zuwenden, welche in der belebten Natur gegeben sind. Biologie nun gar, die neuerdings als Gegenstand des Schulunterrichtes empfohlen wird, könnte nicht anders behandelt werden als so, daß man dem Lernenden die Sätze mittheilt, die als richtig gelten, und ihm dazu sagt, kluge Männer hätten das alles auch bewiesen.

Man spricht so viel von der befreienden Wirkung, welche die Naturwissenschaften auf den Geist ausüben, man rühmt die durch keine subjektiven Stimmungen oder Vorurtheile getrübte Klarheit der Weltanschauung, welche von ihnen ausgehe, während es in den historischen und philologischen Disciplinen vieles gebe, was auf Treu und Glauben angenommen werden müsse. Aber man vergißt leicht, daß die Naturforschung nur den Geist dessen befreit, der wirklich selber forscht, und auch diesen oft nur in der Beurtheilung des Spezialgebietes, dem er sich gewidmet hat. Ein einzelner Mann kann nicht alle Untersuchungen selbst wiederholen. Sieht er nun, daß von einem hervorragenden Gelehrten, der anerkanntermaßen die exakte Methode beherrscht, klare Resultate gewonnen und allgemein recipirt sind, so läßt auch er sie als feststehend gelten. Wo ist der Naturforscher, der die Berechnungen, die zur Theorie des Kopernikus geführt haben,

die Beweise der Kepler'schen Gesetze, die Entdeckung Leverrier's, die optischen und akustischen Untersuchungen von Helmholtz alle so gründlich nachgeprüft hat, daß er mit selbständigem Urtheil für die Richtigkeit jeder einzelnen Beobachtung, jedes einzelnen Schlusses einstehen kann? Und doch sind damit nur wenige Beispiele genannt. Niemand wird die unsinnige Forderung erheben, daß die gewaltige Denkarbeit früherer Forscher immer von Neuem und gar von jedem Einzelnen wiederholt werde. Aber man sollte andrerseits mit der Behauptung etwas vorsichtiger sein, es gebe in den Naturwissenschaften keine Autoritäten. Ja, daß der Glaube an sie zuweilen zum Aberglauben wird, zeigt der hartnäckige Widerstand, der neuen Entdeckungen mehr als einmal gerade von den selbstbewußtesten Priestern der exakten Forschung entgegengestellt worden ist. Die Briefe des großen Robert von Mayer, durch deren Veröffentlichung[8]) sich Preyer mehr als durch seine Reden über Schulreform ein Verdienst erworben hat, geben hiervon ein trauriges Beispiel.

Wenn also schon in den Jüngern der Wissenschaft der geistbefreiende, Vorurtheile zerstörende Einfluß nicht immer durchdringt, wie viel weniger darf man bei Schülern auf ihn rechnen, die sich im naturwissenschaftlichen Unterricht ganz vorzugsweise empfangend verhalten. Sie sind hier nicht im Stande den Lehrer zu kontrolliren wie in Mathematik und Sprachen, wo es uns jeden Tag begegnen kann und, zu unserer Freude, manchmal wirklich begegnet, daß ein Schüler eine elegante Lösung findet, die wir nicht beachtet hatten, oder in den Gedanken eines alten Autors glücklicher eindringt als wir. Und wenn für das Verständniß dessen, was ein alter Grieche oder Römer vor 2000 Jahren geschrieben hat, oft verschiedene Auffassungen möglich sind, zwischen denen zu-

[8]) Zur Geschichte der Lehre vom Kraftwechsel. Briefe von Julius Robert von Mayer in Heilbronn und Wilhelm Griesinger, aus den Jahren 1842—1845. Herausgegeben von W. Preyer. Deutsche Rundschau 59 (1889) S. 211—236. 346—360.

letzt nach subjektivem Ermessen gewählt werden muß, so wird eben hierdurch die beste Gelegenheit gegeben, eigene Gedanken der Schüler hervorzulocken. Von Natur sind die meisten damit sehr zaghaft; es ist so viel bequemer auf des Meisters Worte zu schwören. Das ändert sich, sobald sie merken, daß uns ein vernünftiger und selbständiger Irrthum von ihrer Seite lieber ist als eine gedankenlos nachgesprochene Richtigkeit. Den Muth aber zu irren gewinnen sie am leichtesten auf dem Gebiete derjenigen Wissenschaften, in denen es unumstößliche Lehrsätze überhaupt nicht giebt, sondern nur menschliche Ansichten, die zu immer erneuter Prüfung auffordern. Ich gehöre durchaus zu den Freunden einer konsequenten, von dem Streben nach exakter Naturerkenntniß durchdrungenen Denkweise[9]). Aber nichts scheint mir mehr dazu angethan diese Denkweise im Keime zu ersticken und die jugendlichen Geister in Autoritätsglauben einzuschläfern, als ein verfrühter Unterricht in den Naturwissenschaften, von dem unsere höheren Schulen schon jetzt nicht ganz frei sind und dem sie nach dem Wunsche einer ansehnlichen Partei unter den Schulreformern vollends ausgeliefert werden sollen.

Ganz andere Gründe, als von denen bisher gehandelt wurde, macht man für die beschreibenden Naturwissenschaften geltend. Durch die Betrachtung von Thieren, Pflanzen und Steinen soll der Sinn für Beobachtung entwickelt, zugleich durch eine liebevolle Beschäftigung mit diesen Dingen der herzliche Verkehr des Einzelnen mit der Natur, der in unseren modernen Verhältnissen so leicht verkümmert, gepflegt und lebendig erhalten werden. Zwei berechtigte und zum Glück nicht unerfüllbare Wünsche. Nur glaube ich, daß zu ihrer Verwirklichung der freiwillige Eifer der Knaben

[9]) Mit gutem Bedacht ist die inhaltreiche Rektoratsrede von Helmholtz, „Ueber das Verhältniß der Naturwissenschaften zur Gesammtheit der Wissenschaft", in mein Deutsches Lesebuch für Prima (Nr. 16) aufgenommen.

weit mehr beitragen kann als ein verstärkter Betrieb in der Schule. Die Neigung der Jugend zu botanisiren, Käfer und Schmetterlinge zu sammeln, ist auch im neunzehnten Jahrhundert nicht ausgestorben und wird es im zwanzigsten nicht sein. Hier wäre es geradezu gefährlich, wenn die Schule sich energischer, als bisher geschehen ist, einmischen wollte: die Jungen mögen gern ein Stückchen ihres geistigen Lebens auch für sich haben, der Lehrer soll ihnen nicht überall dazwischenreden. Wenn denn auch wirklich nicht alle sich ein Herbarium anlegen oder Raupen zur Verpuppung in's Glas setzen, so thun doch wohl die meisten dies oder das, wenigstens da, wo man noch nicht in Miethskasernen wohnt, „wo sich nah der Natur menschlich der Mensch noch erzieht". Für die vielen minder Glücklichen aber, die durch den Beruf ihrer Väter schon in früher Jugend in große Städte gebannt sind, leistet eine werthvolle Hilfe das Zeichnen, dessen Uebung vielleicht überhaupt mehr als der Unterricht in der Naturkunde dazu dient, den Blick zu schärfen und in ruhiger Betrachtung an den Dingen festzuhalten. Wenn nur nicht die gefährlichen Freunde gleich wieder mit dem Vorschlage bei der Hand wären, den Zeichenunterricht auch in den oberen Klassen der Gymnasien obligatorisch zu machen! Das sicherste Mittel, um die gute Wirkung im Voraus zu zerstören. Zu richtigem Konjugiren und richtigem Rechnen kann man auch einen trägen oder widerstrebenden Zögling durch Zwang anhalten; zur Ausübung einer Kunst kann man niemanden bringen, der nicht selber Lust dazu hat.

Ebenso ist es mit dem zweiten der beiden Wünsche, für deren Erfüllung die Naturbeschreibung in Anspruch genommen wurde: daß in den Knaben Liebe zur Natur geweckt werden möchte. Diese wie jede andere Empfindung würde durch unmittelbare Forderung eher zurückgescheucht als hervorgerufen werden. Zum Glück giebt es in der Gedankenwelt des Gymnasiums einen indirekten Weg, der durch mancherlei Windungen und ganz unmerklich, aber deshalb um so sicherer



dem ersehnten Ziele führt: Homer. „Noch auf den heutigen Tag", sagt Goethe, „haben die homerischen Gesänge die Kraft, uns wenigstens für Augenblicke von der furchtbaren Last zu befreien, welche die Ueberlieferung von mehreren tausend Jahren auf uns gewälzt hat." Es kommt darauf an, dies dem großen Manne nicht bloß nachzusagen, sondern ihm nachzuthun. Hier sei eine kleine Abschweifung gestattet, deren Absicht gleich nachher deutlich werden wird.

In vier Jahren lesen unsere Schüler Odyssee und Ilias ganz oder doch zum größten Theile durch; und da in der epischen Redeweise dieselben Wort- und Gedankenformen immer wiederkehren, so wird gerade bei diesem Dichter die sprachliche Schwierigkeit, die anfangs groß ist, allmählich ganz überwunden. Aber auch die Semester, in denen das Lesen noch Mühe macht, haben ihren Vorzug: der Schüler kommt langsamer vorwärts, sieht genauer hin und wird mit dem Inhalt vertrauter. Da merkt er denn bald, daß unter der fremdartigen Hülle dieselben Menschen sich bewegen, dieselben Leiden und Freuden empfunden werden wie in unserer civilisirten Gesellschaft. Es muthet ihn schon wie etwas Bekanntes an, wenn der Wirth dem eintretenden Gast die Lanze abnimmt und in den Speerständer stellt, oder wenn ein ξεῖνος von der mildthätigen Frau im wohlhabenden Hause einen χιτών geschenkt bekommt (nur muß man den armen Reisenden nicht zum feierlichen „Fremdling" oder „Gastfreund" und das Hemd nicht zum „Leibrock" machen); oder wenn Telemach dem Peisistratos etwas zuflüstern will und seinen Kopf nahe an den des Freundes hält, aus Versehen aber so laut spricht, daß Menelaos ihn versteht. Bald finden sich Beispiele, daß manche Schwächen und Fehler der Menschen, die wir geneigt sind für ziemlich modern zu halten, auch der homerischen Welt nicht fremd sind: Menelaos erzählt behaglich, daß er Aussicht habe in das elysische Gefilde versetzt zu werden, weil die Götter ihn als Schwiegersohn des Zeus bevorzugen; der rohe Polyphem leugnet die Macht der Götter, aber, als er

in Noth ist, betet er zu ihnen. Viel öfter wird doch a
liebenswürdige und edle Züge der Sinn gelenkt: der halb
erwachsene Telemach scheut sich, den bejahrten Nestor zuerst
anzureden; Nestor geräth außer sich bei dem Gedanken, daß
der Sohn seines lieben Freundes anderswo als in seinem
Hause übernachten könnte; Helena giebt dem Jüngling, der
ihr Haus besucht hat, zur Erinnerung ein schönes, selbstge=
arbeitetes Gewand, das ihm die Mutter aufheben soll, bis er
es einst seiner Braut schenken kann; Odysseus macht der ver=
legenen Rührung des alten treuen Dieners, der seinen Herrn
wiedersieht, mit freundlicher Derbheit ein Ende, indem er
sagt: „nun wollen wir aber essen, ich habe Hunger". Durch
diese und durch tausend ähnliche Züge bildet sich nach und
nach zwischen dem alten Dichter und den jungen Lesern ein
herzlich vertrauliches Einvernehmen. Sie gewöhnen sich, die
eigene Umgebung mit den Augen jener schlichten Menschen
anzusehen, und finden nun, in Ernst und Scherz unter
einander wetteifernd, immer mehr Uebereinstimmungen und
freundliche Anklänge.

Aus solcher Stimmung wendet sich der Blick auch dem
Leben der Natur zu, das der Jugend unserer großen Städte so
fern gerückt ist; Homer führt sie zu ihm zurück. Von ihm lernen
sie auf die Gewohnheiten und Eigenschaften der Thiere zu
achten, mag nun ein einzelnes treffendes Beiwort die Auf=
merksamkeit reizen, wenn die engtretenden Rinder, die dicht=
gedrängten Schafe, die zerstreut weidenden Ziegen erwähnt
werden, oder mag in breiterer Ausführung geschildert werden,
was der Dichter beobachtet hat. Mit wunderbarem Ver=
ständniß hat er jedem, dem kleinsten wie dem größten, die
charakteristischen Eigenheiten abgesehen und weiß mit wenigen
Strichen ein lebensvolles Bild vor uns hinzuzeichnen. Wir
sehen den Wespenschwarm wüthend aus seinem Neste hervor=
brechen, den thörichte Knaben in gewohntem Uebermuth auf=
gestört haben. Der Dichter zeigt uns den Adler, der aus
wolkiger Höhe mit scharfem, unheilblickendem Auge auf seine

Beute herabschießt. Den Löwen malt er, der, von Jägern umringt, anfangs die Gefahr nicht achtet, dann aber, durch einen Speerwurf verwundet, stöhnend vor Wuth, mit schäumendem Rachen zum Sprunge sich duckt und mit dem Schweif rechts und links seine Flanken peitscht, um zum Kampfe sich anzufeuern, endlich funkelnden Auges auf den Feind stürzt, ob er nun ihn tödte oder selbst im Getümmel erliege. Unheimlich ist der Anblick der Wölfe, die sich an blutigem Fraße gesättigt haben und nun, ein ganzes Rudel vereinigt, zur Quelle im Walde eilen, um mit schmalen Zungen von der dunkeln Fläche das Wasser zu schlappen. Aber es fehlt nicht an friedlicheren Bildern. Die Hunde des Eumäos, die mit lautem Gekläff den fremden Bettler anfielen, daß er vorsichtig sich niedersetzte und seinen Stock weglegte, umwedeln zuthulich den Telemach, als er zum Gehöft kommt, weil sie den Freund ihres Herrn kennen. Vollends das Treiben der Schafe und Rinder, ihr Zusammenleben mit dem ländlichen Besitzer, die Art, wie sie dem Menschen nutzbar gemacht werden, hat schon Mancher aus Homer kennen gelernt, bevor er Gelegenheit bekam dergleichen auch in Wirklichkeit zu sehen. In der Höhle des Kyklopen finden wir eine wohlgeordnete Milchwirthschaft, und die einzige menschliche Empfindung, deren dieser Unhold sich fähig zeigt, ist die fast rührende Liebe zu seinen Thieren. Nicht minder tritt das Leben des Ackerbauers dem Leser nahe: Pflugarbeit, Saat und Ernte, Baumzucht und Weinbau liegen den homerischen Menschen am Herzen und werden auch dem vertraut, der an ihrem Thun und Denken theilnehmen lernt. Wie dabei ganz von selber der Sinn sich aufthut für die Vorgänge in der Natur, mag ein Beispiel zeigen. Odysseus erzählt von den Weinstöcken im Kyklopenlande: „der Regen des Zeus läßt sie ihnen gedeihen". Hier fragte ein Schüler, der mich schon öfter dadurch erfreut hatte, daß er sich über Dinge wunderte, an denen die anderen stumm vorbeilasen: ob denn Regen dem Wein zuträglich sei; man suche ihm doch möglichst viel Sonne

zu verschaffen. Die Frage war nur einem geglückt, die richtige Antwort fanden mehrere: Homer kannte unser feuchtes Wetter nicht; in seiner Heimath war Sonnenbrand und Dürre das, was gefürchtet wurde. Und so hatten die Schüler mit einem Schlage eine Vorstellung von dem Unterschiede zwischen griechischem und deutschem Klima, die wirksamer sein mußte als eine unmittelbare Belehrung etwa im geographischen Handbuch, weil sie diesmal selbst die Entdecker gewesen waren.

Mächtiger bleibt doch der Eindruck des Gemeinsamen, überall Gleichen in der Natur. Die Sonne zieht am Himmel ihren Weg, heute wie vor tausend und abertausend Jahren; dieselben Sterne scheinen noch immer tröstend in das dunkle Leben der Sterblichen herab; Wolken und Winde treiben in den Lüften ihr geheimnißvolles Spiel, ewig wechselnd und doch ewig unverändert, heute wie einst. Aber wir Menschen kennen sie nicht mehr. Es ist, als ob die Natur sich rächen wolle für die Neugier der erschaffenen Geister, die es gewagt haben in ihr Inneres einzudringen, als ob sie nun mit dem Segen, den sie spenden kann, immer weiter zurückwiche in die Einsamkeit von Meer und Gebirge. Was hilft es zu klagen? Wer könnte die triumphirende Arbeit der Civilisation aufhalten oder die zahllosen Werke menschlicher Betriebsamkeit entfernen, die jetzt den Blick, der in's Freie strebt, einengen? Und wer, wenn er es könnte, würde es wollen? Aber vor dem Geständniß sollen wir nicht zurückscheuen: es ist ein stechender Widerspruch, daß wir, mit den vollkommensten Werkzeugen ausgerüstet, um die Vorgänge in der Natur zu beobachten und zu unserm Vortheil zu leiten, immer mehr den empfänglichen Sinn verlieren, der an diesen Vorgängen einen unmittelbaren und gemüthlichen Antheil nimmt. Wer von uns Städtern vermag noch, wenn er hinaustritt, mit sicherem Gefühl zu erkennen, woher der Wind weht? Wer hat ein immer gegenwärtiges Bewußtsein der Himmelsgegenden? Es ist ja auch nicht nöthig. Die Wetterfahne

auf dem Dache spart uns die Mühe; für 50 Pf. kauft man einen Kompaß. Ich bin gewiß nicht der einzige Lehrer, dem gelegentlich schon auf die Frage, was „Norden" bedeute, geantwortet worden ist: „Norden ist da, wo die Magnetnadel hinzeigt". Ja, von ihrer Abweichung mag der wohlunterrichtete Tertianer etwas wissen, aber vom Lauf der Sonne hat er so wenig eine deutliche Vorstellung wie von den Sternen, die um den Nordpol kreisen. Wie sollte er auch? Schon als Sextaner hat er gelernt, mit Geringschätzung auf den Bauer herabzusehen, der etwa noch glaubt, daß die Lichter am Himmel sich bewegen. Wir suchen den Schülern das kopernikanische System, ein Werk großartiger Abstraktion, deutlich zu machen in einem Lebensalter, in dem es sehr viel wichtiger wäre erst einmal die sinnliche Anschauung bei ihnen entstehen zu lassen, in der frühere Generationen gelebt und von der riesenstarke Denker allmählich die Abstraktion gewonnen haben. So stiften wir doppelten Schaden. Die Knaben gewöhnen sich, etwas als richtig anzunehmen, was sie nicht begriffen haben, weil sie noch nicht die Kraft besitzen, um es sich anschaulich vor die Seele zu stellen. Andrerseits wird ihnen das Vergnügen geraubt und vielleicht für immer verschlossen, das sie in der natürlichen Vorstellung von den Gestirnen und im Aufnehmen eigener Eindrücke von ihnen finden könnten. Denn was in dem engen Leben der großen Städte ohnehin schwer genug aufkommt, die Lust, um sich zu blicken und mit der Natur vertraut zu werden, das muß vollends verschwinden, wenn der Verstand angehalten wird dagegenzuarbeiten.

Es sind wohl unvermeidliche Uebel, an die hier erinnert wurde. Das idyllische Dasein vergangener Zeiten können wir nicht wieder herstellen. Und doch sagt uns eine innere Stimme: der Fortschritt, den das Menschengeschlecht in jahrtausendelanger, ernster Arbeit gemacht hat, kann nicht zum Bösen dienen; es muß möglich sein, auch heute noch zur Natur zurückzukehren, nicht durch feindliche Abkehr von der

Welt, die uns umgiebt, sondern auf friedlichem Wege. Homer führt diesen Weg. Immer wieder ist es die alte Weise: wir müssen versuchen, uns in die Lage eines anderen zu versetzen, mit seinen Augen die Welt zu betrachten, diesmal nicht um des anderen Menschen willen, sondern um der Dinge willen, die er uns kennen lehrt. Wie er uns anleitet das Leben der Thiere und Pflanzen mit liebevollem Interesse zu betrachten, ist vorher angedeutet; nicht anders steht es auf den Gebieten, von denen zuletzt die Rede war. Ich behaupte geradezu: die Bekanntschaft der meisten Sternbilder, von denen unsere Schüler überhaupt wissen, verdanken sie dem Homer oder andern alten Dichtern. Sie begleiten den Odysseus auf seiner Fahrt von Westen her durch das unendliche Meer, wie er immer die Bärin zur Linken hat, die an ihrem Platze sich dreht und am Bade im Okeanos nicht Theil nimmt; sie lernen den Sirius fürchten, dessen Erscheinen den armen Menschen die gefährliche Hitze bringt; sie suchen den Orion und die Plejaden am Himmel auf und freuen sich dieselben Bilder zu sehen, zu denen vor 3000 Jahren die Menschen aufblickten. Das Auf- und Niedergehen der Sterne war für das Leben der Alten von großer Wichtigkeit: so lange der Orion am Himmel stand, wagten sich die Schiffer nicht auf das Meer; wenn in der Morgendämmerung das Siebengestirn der Plejaden sichtbar wurde, so begann der Frühling, danach richtete sich der Landmann mit seinen Arbeiten; der Untergang desselben Gestirnes zur gleichen Tagesstunde bedeutete den Eintritt der rauhen Jahreszeit. Wir brauchen diese Kenntnisse nicht mehr; der gedruckte Kalender giebt uns zuverlässigere Auskunft. Was wir aber recht sehr brauchen können, das ist die stete Aufmerksamkeit auf die Veränderungen in der Natur, zu der die Menschen der Vorzeit uns mit fortziehen, wenn wir uns im Geiste zu ihnen gesellen. Niemand wird aus Homer Witterungskunde lernen wollen; und doch kann man den eigenen Blick für das, was in der Atmosphäre vorgeht, nicht besser schärfen, als indem man die

Gleichnisse zu verstehen sucht, die der Dichter diesem Gebiete entnommen hat. Ein Gymnasiast, der etwa in den Ferien die Alpen besucht und das erquickende Schauspiel erlebt, wenn nach trübem Wetter plötzlich der Himmel sich aufhellt, wird sich dessen, was er sieht, deutlicher und freudiger bewußt werden, wenn ihm dabei die Beschreibung im 16. Buche der Ilias wieder auftaucht, wie Zeus vom Haupte des hohen Berges den dichten Nebel wegschiebt, daß alle Gipfel und Zacken des Gebirges und alle Thäler sichtbar werden und vom Himmel her unendliche Klarheit hervorbricht. Wir fühlen es als eine Wohlthat, wenn für eine Empfindung oder einen Gedanken, die uns unbestimmt umschweben, ein stärkerer Geist das treffende Wort bietet, um sie festzuhalten; im menschlichen Leben kann uns, je älter wir werden, desto öfter Goethe diesen befreienden Dienst leisten. Aehnlich wirkt Homer in unserem Verhältniß zur Natur. Ein Knabe, der ein Jahr lang die Odyssee gelesen und mit ihrem Dichter Freundschaft geschlossen hat, findet, wenn er zum ersten Male an die See kommt, daß alles, was er sieht, ihm bekannt ist und nun doch noch viel schöner, als er es sich gedacht hatte: die langen Wellen, die an's Gestade heranrollen; der wohlige Westwind, den das Meer uns zu erfrischen heraufsendet; die feuchten Pfade, welche von den hinausfahrenden Schiffen in die spiegelklare Fläche gezeichnet sind. Er bemerkt den leichten Schauer, der über die Glätte hinläuft, wenn ein lebhafterer Wind sich erhebt, oder gewahrt von fern die pechschwarze Wolke, die heranrückt und die Fluth überschattet; noch wogt das Meer, als ob es den Sturm ahnte, zweifelnd hin und her, bis mit entschlossenem Wehen die Windsbraut daherfährt und die Wasser in wilden Aufruhr bringt. *Ῥίγησέν τε ἰδών* — — „Das Schaudern ist der Menschheit bestes Theil." Des Gefühles der Ehrfurcht gegenüber dem Toben der Elemente wird keine noch so zuversichtlich gesteigerte Kultur uns entwöhnen. Aber auch in den leisen Wandlungen des Bildes, das uns draußen in der Natur umgiebt, liegt etwas

wie eine Offenbarung; auch sie können unser inneres Leben bereichern, wenn wir es verstehen sie mit zu empfinden. Und an solchen Erscheinungen würde mancher Sohn des neunzehnten Jahrhunderts mit blödem Auge vorbeisehen, wenn nicht immer von Neuem die Worte des blinden Sängers seinen Sinn weckten.

Unendlich oft sind die Schlußverse von Schiller's „Spaziergang" citirt worden, die uns auffordern, wenn das Gefühl der Uebersättigung an allem modernen Wesen uns peinigt, im Studium Homer's eine neue, versöhnende Weltanschauung zu suchen. Ich glaube nicht, daß ein Primaner diese Verse verstehen kann; er hat noch nicht erlebt, was ihn einst vielleicht dazu führen wird. Aber jene Weltanschauung selbst kann er in sich empfangen; der lebendige Keim dazu kann in ihn gepflanzt werden, um dann im Verborgenen weiter zu wachsen zu künftiger Entfaltung. Gerade immer die werthvollsten Elemente der Bildung, die dem jugendlichen Geiste geboten werden, wirken unbewußt weiter; es ist kein Tadel, wenn von Homer dasselbe gesagt wird. Ein Lehrer der philologischen Wissenschaft, dessen Name zur Zeit unter den ersten glänzt, beginnt die Schlußbetrachtung eines scharfsinnigen und gedankenreichen Werkes über Homer[10]) mit dem Urtheil: „Homer ist eine Macht, aber eine überwundene". Möchten diejenigen unter uns nicht aussterben, die glauben, daß er eine Macht ist, die überwinden soll.

---

[10]) v. Wilamowitz-Moellendorff, Homerische Untersuchungen (1884). S. 381. — Durch die Art, wie die citirten Worte neuerdings von dem anonymen Verfasser des Buches „Rembrandt als Erzieher" (S. 300) verwerthet worden sind, geschieht Wilamowitz Unrecht; denn er wollte nur die Thatsache, daß Homer vergessen sei, constatiren, keineswegs sie billigen. Vgl. Anm. 43.

IV.

> Die gegenwärtige Welt ist nicht werth, daß wir etwas für sie thun: denn die bestehende kann in dem Augenblick abscheiden. Für die vergangene und künftige müssen wir arbeiten; für jene, daß wir ihr Verdienst anerkennen, für diese, daß wir ihren Werth zu erhöhen suchen.
>
> Goethe.

Was von der Naturwissenschaft gesagt wurde, daß ihre eigentlich werthvolle Einwirkung auf den jugendlichen Geist erst nach der Schulzeit beginne, das gilt ebenso für die Geschichte, eine Ansicht, in der zwei so verschieden denkende Männer wie Paul de Lagarde[11]) und Heinrich von Treitschke[12]) übereinstimmen. Das Bildende an dieser Wissenschaft ist die geistige Arbeit, durch welche wir in die Denkweise einer vergangenen Zeit einzudringen, mit Hülfe der überlieferten Nachrichten uns ein lebendiges Bild von Menschen und Zuständen zu machen suchen. Dieses innerliche Lebendigmachen läßt sich auf der Schule nur in beschränktem Umfange erreichen; vielleicht kann es überhaupt nur für einzelne Perioden ernstlich versucht werden, in denen eine einigermaßen ausgedehnte Lektüre der Schüler sichere Anknüpfung gewährt. Je mehr der Lehrer mit seiner Darstellung an die Gegenwart heranrückt, desto weniger wird er im Stande sein, jungen Leuten, die noch nichts erlebt haben, in gedrängtem Vortrage ein Verständniß der verwickelten wirthschaftlichen, politischen, psychologischen Beziehungen zu erschließen, die den äußerlich fixirten Ereignissen zu Grunde liegen. Die heute herrschende Ansicht fordert umgekehrt ein genaueres Eingehen gerade auf die Geschichte des neunzehnten Jahrhunderts. Und gewiß ist dieser Zeitraum für uns von hervorragender Wichtigkeit. Aber seine Behandlung gehört auf die Universität und nicht in die Schule, die zum erfolgreichen Besuch der Universität

---

[11]) Deutsche Schriften (Göttingen 1886) S. 234.

[12]) Preußische Jahrbücher 51 (1883) S. 185.

nur vorbereiten soll. Eine Darstellung der neuesten Geschichte, die nicht farblos und oberflächlich sein soll, ist nicht möglich ohne entschlossene Stellungnahme zu den Problemen, von denen auch das Staatsleben der Gegenwart noch bewegt ist. Eben deshalb, heißt es, darf die Schule dieses Gebiet nicht vernachlässigen, damit die jungen Leute von vornherein auf den richtigen Standpunkt gestellt, zu patriotischer Gesinnung erzogen werden. Sehr gut. Aber welcher Standpunkt der richtige sei, darüber wird ja gerade gestritten; und Patriotismus ist eines der heiligen Güter, die immer derjenige am sichersten zerstört, der es unternimmt sie unmittelbar zu erzeugen. Will man uns Lehrern vorschreiben, welche Auffassung der Geschichte wir als die richtige zu vertreten haben? Oder will man Eltern zwingen ihre Söhne dem Einfluß eines Mannes zu überlassen, dessen Ueberzeugungen mit den ihrigen in Widerstreit stehen? Das sind alles Bedenken, die für die Universität nicht gelten, da es dort jedem frei steht zu hören und nicht zu hören wen er will.

Von verständigen Männern ist gesagt worden: schon das Gymnasium müsse die neueste Geschichte lehren, weil sie sonst den Meisten überhaupt unbekannt bleiben würde; die Mehrzahl der Studenten könne nicht dahin gebracht werden, andere als Fach-Kollegien zu besuchen. Ein solcher Einwand hat etwas Beschämendes für unser Zeitalter. Streng und treffend sagt John Stuart Mill in seiner gedankenreichen Rektoratsrede[13]: „Wer hat je Geschichte und Geographie anders gelernt als durch Privatlektüre, und wie durchaus fehlerhaft muß ein Erziehungssystem sein, wenn es dem Schüler nicht hinlänglich Geschmack am Lesen gegeben hat, um sich mit diesem anziehendsten und leichtest verständlichen Zweige des Wissens selber vertraut zu machen?“ Eben hierin und nicht in dem banausischen Sinn der heutigen Jugend liegt für

[13]) Gesammelte Werke, übersetzt von Gomperz I S. 203—263. Die citirte Stelle S. 216. Die Rede ist am 1. Februar 1867 in der St. Andrews-Universität gehalten.

Preußen wenigstens der Grund zu dem etwa beobachteten Mangel an Interesse für historische Vorlesungen. Sie haben es ja in ihrem Abiturientenzeugniß schwarz auf weiß, daß sie die „epochemachenden Begebenheiten der Weltgeschichte, namentlich der griechischen, römischen und deutschen sowie der preußischen Geschichte, im Zusammenhange ihrer Ursachen und Wirkungen kennen und über Zeit und Ort der Begebenheiten sicher orientirt" sind[14]). Wozu brauchen sie noch Kollegien zu hören und Bücher zu lesen? „Bringt man der Jugend die historische Kenntniß gleich anfangs bei, so schläfert man ihre Gemüther ein; die Neubegierde wird zu frühzeitig gestillt, und der Weg, durch eignes Nachdenken Wahrheiten zu finden, wird auf einmal verschlossen": so schrieb einst Lessing gegen Wieland[15]). Und mit gleichem Ernste warnt Treitschke, man möge die Abiturienten nicht mit dem falschen Hochmuth zur Universität entlassen, daß sie alles „schon gehabt" haben. Er empfiehlt deshalb, von den drei historischen Lehrstunden mindestens eine zu streichen und dem Latein oder dem Turnunterricht zuzulegen.

Wenn dieser Rath befolgt würde, so könnte der Unterricht in mittlerer und neuerer Geschichte auf seine naturgemäße Bestimmung zurückgeführt werden, daß er den Primanern eine Ahnung giebt von den Fragen, welche die Wissenschaft stellt, und ihnen Lust macht die Antwort auf diese Fragen später selbst sich zu suchen. Eine Vorschule historischen Denkens aber haben sie in der Beschäftigung mit dem Leben des klassischen Alterthums, die nicht auf die drei Geschichtsstunden in Sekunda beschränkt ist, sondern in dem gesammten lateinischen und griechischen Unterricht der oberen Klassen Nahrung findet und ihrerseits Anregung verbreitet. Hier ist wirklich Gelegenheit geboten, daß in den Schülern selbst jener fruchtbare geistige Prozeß sich vollzieht, durch welchen aus un-

[14]) Wortlaut der Anforderungen in der „Ordnung der Entlassungsprüfung an den höheren Schulen" (1882) § 3, 6.

[15]) Briefe, die neueste Literatur betreffend. Elfter Brief.

verbundenen und leblosen Kenntnissen mit nachschaffender Phantasie eine Vorstellung, die Fleisch und Blut hat, erzeugt wird. Denn hier strömt aus der Lektüre zahlreicher Quellenwerke eine Fülle individueller, unmittelbar beobachteter Züge; hier erleichtert die Sprache selbst mit ihren charakteristischen Wendungen, ihren Sentenzen, Bildern, Anspielungen den Versuch des Lesers, das Vergangene zu vergegenwärtigen, und sich in Gedanken mitten unter die Menschen zu versetzen von denen ihm erzählt wird. Und was für Männer sind es, zu denen wir ihn führen! Der ehemalige Philologe, der jüngst unter dem Pseudonym Alethagoras an die Oeffentlichkeit getreten ist, wirft ein[16]), es seien keine idealen Menschen gewesen. Gewiß nicht. Aber ganze, lebendige Menschen waren es, mit allen Fasern in dem Körper ihres Volkes festgewachsen, nicht, wie so viele von uns Modernen, durch einseitige Berufsthätigkeit äußerlich mit ihm verbunden. Alethagoras „bekennt", daß den Schülern gegenüber das Alterthum künstlich mit einem Nimbus von Idealität umgeben werde, daß man z. B. in der Geschichte der Spartaner „ihre Schurkereien gegen die Schwächeren stets mit dem Mantel der Liebe zu verdecken" suche, daß „man sich wohlweislich hüte, auf die dunkeln Punkte, die namentlich das soziale Leben der Griechen und Römer aufweise, aufmerksam zu machen". Wenn dies wirklich „Bekenntnisse" sein sollen, so dürfen wir wohl fragen: Wer sind die „man", in deren Namen sie gemacht werden? Sind es aber Anklagen, so gewinnen sie dadurch nicht an Glaubwürdigkeit, daß ein namenloser Gymnasiallehrer sie gegen seine Amtsgenossen erhebt.

Ernstere Beachtung verdient es, wenn ein in seinem eigenen Fache hervorragender Gelehrter wie Hermann Grimm die Besorgniß äußert[17]), daß die Gymnasien bestrebt seien „die Schüler in dem alten historischen Glauben [von

[16]) Unser Gymnasialunterricht. Bekenntnisse von Alethagoras, Gymnasiallehrer (1889). S. 36 ff.

[17]) Deutsche Rundschau 55 (1888) S. 266.

der unbedingten Herrlichkeit des Alterthums] weiter festzuhalten", daß man dort nicht wage „den Kindern Livius und Cicero zu verdächtigen". Den Kindern allerdings nicht. Den Sekundanern aber wird die völlige Unfähigkeit des Livius, sich den zusammenhängenden Verlauf einer Schlacht oder eines Feldzuges vorzustellen, gar nicht verborgen bleiben können, sobald der Lehrer sie selber dazu anhält, nicht gedankenlos Kapitel für Kapitel zu lesen, sondern alles Einzelne im Bewußtsein zusammenzufassen und jedesmal nach Woher und Wohin zu fragen. An manchen Stellen können nicht einmal die Worte des Textes richtig verstanden werden, ohne daß erklärt wird, in welcher Weise der Schriftsteller die Worte seiner Vorlage (Polybius) mißverstanden hat. Und ist dies etwa für historische Bildung werthlos, wenn die Schüler durch eine mit eigenen Waffen geübte Kritik zu der Erkenntniß kommen, daß ein viel bewundertes und stilistisch vollendetes Geschichtswerk doch unzuverlässig sein kann? Was ferner Cicero betrifft, so ist es ein halbes Jahrhundert her, daß Drumann seinen Charakter klar und schonungslos zergliedert hat, vor mehr als 30 Jahren ist der dritte Band von Mommsen's Römischer Geschichte erschienen; die dort vertretene Ansicht ist seitdem so allgemein durchgedrungen, daß heutzutage viel eher als das Gegentheil zu fürchten ist, es möchte vor den jungen Leuten mit zu viel Geringschätzung von einem Manne gesprochen werden, der immerhin doch auch seine sehr achtbaren Verdienste hat. Namentlich das eine dürfen gerade wir Freunde historischer Studien ihm nie vergessen, daß durch ihn die Möglichkeit geschaffen ist, eine politisch bedeutende und vielbewegte Periode der römischen Geschichte von drei verschiedenen Seiten her zugleich kennen zu lernen. Erzählende Schriften wie Sallust's Catilina und Cäsar's Commentarien, Aktenstücke wie Cicero's Reden gegen Catilina, für Sestius, für Sulla, für Ligarius, gegen Antonius u. v. a., vertrauliche Aeußerungen zwischen Freunden in Cicero's Briefen: alle diese Quellen zu studiren wird nicht

etwa als besondere Leistung für die Geschichtsstunde den Schülern aufgegeben, sondern sie werden durch den philologischen Unterricht in aller Muße damit bekannt. Denn dieselben Schriften, welche der historischen Forschung als Grundlage dienen, gehören zugleich zu den vollkommensten Erzeugnissen der Literatur, ein Zusammentreffen, das sich nicht leicht bei irgend einem Abschnitt der Weltgeschichte wiederfinden dürfte. Die lateinische Lektüre in Sekunda und Prima wird ganz von selbst zu einer Vorübung in kritischer Betrachtung der Quellen. Wie ein Staatsmann von der Größe Cäsar's sich in dem engen Geiste eines Cicero spiegelt, wie der eitle Redner glaubt, der Herrscher wisse nicht, was er wolle, und lasse sich von den Verhältnissen schieben[18]), nur weil jener die kluge Vorsicht übt, seine Pläne nicht auszusprechen, um sie desto sicherer zu verwirklichen: schon allein dies zu beobachten ist im höchsten Grade lehrreich. Und Gewinn dieser Art bietet sich täglich und stündlich. Mehr und mehr erwerben die jungen Leser die Fähigkeit, die Subjektivität eines Autors von dem, was er sagt, in Abzug zu bringen und dieselbe Sache von verschiedenen Standpunkten aus zu betrachten.

Hiermit hängt es zusammen, daß auch für die Beurtheilung politischer Verhältnisse der Geist durch das Studium des Alterthums auf das Zweckmäßigste vorbereitet wird. Nicht viele dürften dem Alethagoras beipflichten, der das, was Treitschke nur allzu richtig als das verhängnißvolle Ziel des mißgeleiteten modernen Bildungsdranges bezeichnet, daß „ein Geschlecht von Zeitungslesern und Zeitungsschreibern" herangezogen werde, vielmehr für etwas höchst Erstrebenswerthes erklärt. In dem Wunsche aber stimmen wohl alle überein,

---

[18]) Cicero schreibt (ad familiares IX, 17) im J. 46 an einen Standes- und Parteigenossen: Hoc scito, non modo me, qui consiliis non intersum, sed ne ipsum quidem principem scire, quid futurum sit. Nos enim illi servimus, ipse temporibus: ita nec ille, quid tempora postulatura sint, nec nos, quid ille cogitet, scire possumus. Eine Stelle, die ich gerade kürzlich mit meinen Schülern gelesen und besprochen habe.

daß die Jünglinge, die in die Welt hinaustreten, den Fragen, die das öffentliche Leben ihrer eignen Zeit bewegen, nicht hülflos, ohne die Kraft selbständiger Auffassung, gegenüberstehen möchten. Wie ist dies zu erreichen? Nicht dadurch, daß der Stoff der Politik, d. h. die neueste Geschichte, in die Schule hineingetragen wird, sondern dadurch, daß die Formen politischen Denkens an der Geschichte von Völkern geübt werden, die uns äußerlich fern stehen. Der von Grund aus bestimmende Einfluß z. B., den das wirthschaftliche Leben auf die Entwickelung eines Staates ausübt, tritt in dem Aufblühen und schnellen Sinken der griechischen Kolonien, in der solonischen Gesetzgebung und an vielen anderen Stellen deutlich zu Tage. Alethagoras behauptet, die Schüler erführen niemals etwas von der bedrückten Lage, in der sich die Masse des arbeitenden Volkes befunden habe; ich weiß nicht, wie ein Lehrer es überhaupt anfangen könnte diesen Punkt zu umgehen, wenn er von den Revolutionen erzählt, die in Griechenland und Rom zu Aenderungen der Verfassung geführt haben. Was denn sonst hat dem Retter des Kapitols, was dem Tiberius Gracchus den Tod gebracht, wenn nicht die Selbstsucht der Vornehmen und Besitzenden, die ihren Standesgenossen ausstießen, weil er sich der Noth des armen Volkes annahm? Wie leicht selbst wohl durchdachte staatliche Einrichtungen in einem anfangs gesunden Gemeinwesen unter dem unmerklichen Einfluß veränderter sozialer Zustände zur Versumpfung führen, zeigt das Schicksal der athenischen und der römischen Republik mit furchtbarer Klarheit. Die Sekundaner verstehen den Gedanken des Sokrates recht gut, der darüber spottet, daß seine Mitbürger als Steuermann oder Baumeister oder Flötenbläser immer den auswählen, der in der Sache erfahren ist, bei der Verwaltung des Staates aber jedem Beliebigen das Recht geben mitzureden und mit zu beschließen; sie verstehen auch, daß die Athener einen so gefährlichen Grübler tödten mußten. Und nun die Römer. Vielleicht läßt sich von dem Unheil des politischen Partei-

wesens überhaupt kein wirksamer abschreckendes Bild malen als das, welches, gewiß ohne Absicht, Cicero vor unsern Augen entstehen läßt: wie dieselben Kniffe und Schliche, die man dem Gegner mit sittlicher Entrüstung vorwirft, im Interesse der eignen Partei als Forderungen des Staatswohles erscheinen[19]; wie, um das Urtheil eines vollgiltigen Zeugen[20] anzuführen, quicunque rem publicam agitavere, honestis nominibus, alii sicuti populi iura defenderent, pars quo senatus auctoritas maxuma foret, bonum publicum simulantes pro sua quisque potentia certabant; wie der Staat, an allen Gliedern gelähmt und im Innersten krank, des einen großen Mannes harrt, der ihn retten soll, der dann, in dem Augenblick, wo er sich anschickt, sein segensreiches Werk auszubauen, jener Macht zum Opfer fällt, gegen die Götter selbst vergebens kämpfen. Von den Mißbräuchen der römischen Provinzialverwaltung, besonders von dem Druck, welchen das Unwesen der Steuerverpachtung ausübte, bekommen die Schüler viel zu hören, und es ist ganz natürlich, daß sie sich dabei der strengen aber gesetzmäßigen Einrichtungen bewußt werden, die bei uns auf denselben Gebieten bestehen. Zur Erläuterung des Unterschiedes zwischen Centuriat- und Tribut-Komitien, ob nach Vermögensklassen oder nach Köpfen abgestimmt wurde, wird man den verschiedenen Wahlmodus bei der Bildung unserer parlamentarischen Körperschaften heranziehen dürfen. Und so könnte noch manches andere erwähnt werden, um zu zeigen, daß im philologischen Unterricht auch Anlaß gegeben ist zur Erklärung von Begriffen und Verhältnissen des heutigen Staatslebens und daß es der Ansetzung besonderer Lehrstunden hierfür, die jetzt von vielen Seiten verlangt werden, nicht bedarf. Im Ganzen wird ein

[19]) So der Mißbrauch der obnuntiatio auf Grund der lex Aelia und lex Fufia. Vgl. Cicero or. Philipp. II, 81 mit pro Sestio 33. Auch was pro Milone 38. 55. 56 u. ö. über die frühere Thätigkeit des Angeklagten und seines Feindes Clodius gesagt ist, gehört hierher.

[20]) Sallust Catil. 38.

besonnener Lehrer hier lieber zu wenig als zu viel thun und sich wohl hüten, die Harmlosigkeit des Verkehrs mit der Jugend zu stören. Aber auch wo jede ausdrückliche Anregung zum Vergleichen unterbleibt, wird die Logik der Thatsachen bewirken, daß der, welcher an der Vergangenheit urtheilen gelernt hat, später auch in dem so viel verwickelteren Getriebe der Gegenwart sich zurechtfindet. —

Für die neuere Geschichte ist es ebenso wie für die Naturwissenschaft vielleicht gar kein Nachtheil, wenn das Gymnasium nicht Zeit hat sich eingehend mit ihr zu beschäftigen. Anders steht es mit der Wissenschaft, die zwischen beiden vermitteln könnte, der Geographie. In ihr kann sich mehr als in der Geschichte auch der Schüler schon selbständig bethätigen, indem er seine Phantasie übt, aus den Elementen, welche Karte, Beschreibung, Abbildungen und eigene Naturanschauung ihm bieten, das Bild einer Landschaft im Kopfe herzustellen. Hier wäre sogar, was für die Geschichte ausgeschlossen ist, eine Form der Prüfung[21]) denkbar, durch die ein lebendiges Können, nicht todtes Wissen konstatirt würde. Wenn man dem Abiturienten einen Abschnitt einer vorgelegten Karte bezeichnete, ihm zur Betrachtung eine halbe Stunde Zeit ließe und dann von ihm eine Beschreibung verlangte, wie etwa das dargestellte Stück Land gestaltet sei, so würde man ziemlich sicher erfahren, wie weit in ihm die Fähigkeit entwickelt ist, auf der alles geographische Denken beruht. Aber freilich würde dabei vorausgesetzt werden müssen, daß ein in Muße ausgedehnter geographischer Unterricht vorausgegangen wäre, und zu einem solchen ist auf einer Schule, die Latein und Griechisch gründlich lehren soll, kein Raum. Ohne Zweifel ist dies zu bedauern; doch wer das Studium des klassischen Alterthums wirklich hoch hält, der muß sich

---

[21]) Wie unheilvoll gerade in der Geographie die zur Zeit bestehenden, aus inneren Gründen nicht erklärbaren reglementarischen Bestimmungen wirken, habe ich früher dargelegt: Suum cuique S. 56 f.

auch entschließen können, ihm zu liebe etwas anderes, was an sich werthvoll ist, aufzugeben. Man kann nicht, wie das Sprichwort sagt, den Kuchen kaufen und den Groschen behalten.

Damit ist nun nicht gemeint, daß in den oberen Klassen des Gymnasiums geographische Betrachtung gänzlich fehlen soll. Während der zwei letzten Jahre wird deutsche Geschichte getrieben und dadurch die Vertrautheit mit Gebirgen und Flüssen, Staaten und Städten des eigenen Vaterlandes fortwährend wach erhalten. Und in nicht geringerem Maße wird der Primaner in Griechenland und Italien heimisch bleiben, wo ihn Thukydides und Demosthenes, Cicero und Tacitus festhalten. Die alte Geographie gewährt zum großen Theil dieselben Vorzüge wie die alte Geschichte, vor Allem auch den, daß durch lateinische und griechische Lektüre das Interesse immer wieder auf denselben, nicht allzu ausgedehnten Raum hingelenkt wird. Hier ist es möglich, durch Vertiefung des geographischen Studiums das, was ihm an Breite abgeht, einigermaßen zu ersetzen. Die fruchtbare Anregung, die für uns Philologen Kiepert's Lehrbuch der alten Geographie (1878) und vollends das köstliche Werk[22]) des verstorbenen Neumann, „Physikalische Geographie von Griechenland mit besonderer Rücksicht auf das Alterthum", gebracht haben, wird mehr und mehr auch dem Unterricht zu gute kommen. Roms frühe Blüthe war ein natürliches Ergebniß seiner geographischen Lage, an der Berührungsstelle dreier kraftvoller Stämme, die hier ein gemeinsames Staatswesen gegründet haben, um für Schifffahrt und Handel den günstigen Platz auszunutzen, so nahe der Flußmündung, daß er von Seeschiffen noch erreicht werden konnte, und doch so weit entfernt, daß er gegen Seeräuber Schutz gewährte. Daß in der That Rom seiner ursprünglichen Bedeutung nach eine Seestadt

[22]) Nach des Verfassers Tode von seinem Schüler und Nachfolger Partsch mit vorzüglicher Sorgfalt herausgegeben (1885).

gewesen ist, wird dem Schüler leicht klar werden, da er auf alten römischen Münzen (deren Abbildungen heutzutage bequem zu beschaffen sind) durchweg das Vordertheil eines Schiffes dargestellt findet, zumal wenn ihm früher bei den griechischen Kolonien gezeigt worden ist, wie es Sitte war, durch das geprägte Wappen die Quelle des Wohlstandes einer Stadt anzudeuten. Aus welchen Ursachen das Vorherrschen nördlicher Winde und Meeresströmungen zwischen Griechenland und Kleinasien entsteht, läßt sich für einen Sekundaner ganz einleuchtend nachweisen. Und nachdem er dies Verhältniß begriffen hat, kann er nicht nur dazu geführt werden, seine Wirkungen in wichtigen Ereignissen der griechischen Geschichte zu verfolgen, sondern er wird auch, wenn er öfter zum Nachdenken über solche Dinge angehalten worden ist, den Trieb gewinnen, künftig dieselbe Betrachtungsart auf andere Länder und Völker anzuwenden. Die Wichtigkeit der Gegend am Hellespont für die mit einander ringenden griechischen Großmächte, die bevorzugte Lage von Korinth und seine Rivalität mit Athen, die den peloponnesischen Krieg herbeigeführt hat, die Sicherheit des Ankerplatzes zwischen Delos und Rheneia, auf der das hohe Ansehen des delischen Heiligthums beruhte, das alles sind Erscheinungen, die das Eingehen auf geographische Verhältnisse fordern und wieder reichlich belohnen. Vielleicht an keiner andern Stelle der Erde, Deutschland ausgenommen, kann man den durchgehenden Zusammenhang zwischen der natürlichen Beschaffenheit eines Landes und der Geschichte seiner Bewohner in zahlreichen großen und kleinen Zügen den Schülern so deutlich machen, wie es für den Schauplatz der alten Geschichte Dank den Forschungen der zuvor genannten Männer möglich ist und bei den mannigfaltigen Gelegenheiten, die der Verlauf des philologischen Unterrichts in vier Jahren giebt, zwanglos geschieht.

V.

Wer fremde Sprachen nicht kennt,
weiß nichts von seiner eigenen.
Goethe.

Allem, was bisher zur Vertheidigung der alten Sprachen gesagt worden ist, steht die Ansicht entgegen, die neuerdings mit vielem Eifer verbreitet wird, daß der deutsche Unterricht eine Vermehrung der Stundenzahl erfahren und die eigentlich herrschende Stellung im Lehrplane des Gymnasiums erhalten müsse. Diese Forderung wird nicht selten damit begründet, daß die alten Deutschen doch unserm Herzen viel näher stehen müßten als Römer und Griechen oder gar als Engländer und Franzosen, gerade als ob es darauf ankäme, diejenigen Schriftsteller auszusuchen, denen wir am liebsten einen Gefallen thun möchten, und nicht vielmehr die, von denen unsere Söhne am meisten lernen können. Daß dergleichen überhaupt so laut gesagt und so gern gehört wird, läßt sich nur aus dem Zusammenhange jener gewaltsamen Strömung erklären, die seit etwa einem Jahrzehnt überall das geistige Leben unseres Volkes durchdringt, und von der die Geringschätzung des klassischen Alterthums und der Fremdwörtersport noch nicht einmal die schlimmsten Aeußerungen sind. Zum Glück scheint ja der Höhepunkt bereits überwunden zu sein, so daß sachliche Erwägungen wieder Eingang finden. Die vorurtheilslose Art, in welcher z. B. in Güßfeldt's Schrift die Fremdwörterfrage besprochen wird, berührt recht wohlthuend. So dürfen wir hier wohl auf eine Widerlegung jener gut gemeinten aber schlecht verstandenen patriotischen Argumente verzichten und uns begnügen, die praktischen Gründe zu prüfen, welche von ernsthaften Männern für die Forderung eines verstärkten deutschen Unterrichtes geltend gemacht sind.

Im Schlußkapitel seiner „Geschichte des gelehrten Unterrichtes" spricht Paulsen die Ueberzeugung aus, daß die Zeit

kommen werde, „wo der deutsche Unterricht, als legitimer Erbe des lateinischen, in seine Rechte eingesetzt werden wird". Dieser Satz, der halb als Prophezeiung und halb als Wunsch gemeint ist, wird begründet durch einen Appell an den „gesunden Menschenverstand", der sich nicht ausreden lasse, „daß, wie lateinische Lektüre und lateinische Stilübungen ohne Zweifel am meisten geeignet seien einen guten lateinischen Stil zu bilden, so für den deutschen Stil deutsche Lektüre nnd gut geleitete deutsche Uebungen dasselbe leisten müßten". Eingehender hat der Verfasser denselben Gegenstand behandelt in der schon citirten Schrift über „das Realgymnasium und die humanistische Bildung", wo im zweiten Abschnitt manche für den deutschen Unterricht gut verwerthbare Gedanken entwickelt werden. — Im Mai 1889 erschien in der Deutschen Rundschau ein Aufsatz von Hermann Grimm[23]), der unter allgemeinen literarischen und kulturgeschichtlichen Gesichtspunkten das große Schulproblem betrachtete und dem Glauben Anhänger zu gewinnen suchte, daß „vom breiteren Eintritte Goethe's und der Seinigen in unseren höheren Unterricht der Beginn der Umgestaltung des Schulwesens, zu der der Weg gesucht wird", zu erhoffen sei. Grimm's Vorgehen gab zu mannigfachen Erörterungen in der Presse Anlaß. Der schärfste Angriff war wohl der, welchen in der Kölnischen Zeitung Adolf Trendelenburg, Oberlehrer am Askanischen Gymnasium in Berlin, gegen die Beobachtungen und die Vorschläge des berühmten Aesthetikers richtete[24]). Wenn dieser verlangt hatte, daß „der deutsche Aufsatz mehr zu einer Hauptsache werde", weil wir ja doch „in der Richtung treiben, daß die deutsche Sprache und Litteratur zu dem endlich werden wird, von dem alle Lehre ausgeht", so suchte Trendelenburg zu zeigen, daß für deutsche Schüler gerade die eigene Sprache weniger als

[23]) Die deutsche Schulfrage und unsere Klassiker. Deutsche Rundschau 55 (1888) S. 257—281.

[24]) Hermann Grimm und die „deutsche Schulfrage". Kölnische Zeitung vom 7. Juni 1888, Morgen-Ausgabe.

manche fremde im Stande ist, zu einer streng logischen Anwendung von Ausdruck und Satzbau zu führen. „Wir besitzen", so urtheilt der erfahrene Schulmann, „keinen unangefochtenen Kanon für das, was zulässig, zutreffend, ja, nicht einmal durchweg für das, was richtig ist. Bei der ausgeprägten Neigung der Deutschen, dem eigenen Kopfe zu folgen und möglichst wenig auf Autoritäten zu geben, haben Schriftsteller und Gelehrte zu allen Zeiten oftmals ihren Ruhm mehr darin gesucht, eigenartig als korrekt zu schreiben, und so die deutsche Sprache zwar zu großer Freiheit entwickelt, ihr aber auch viel von der Gesetzmäßigkeit genommen, wie sie andern Sprachen eigen ist". Die Folgerung, daß das minder Gesetzmäßige auch als Zuchtmittel des jugendlichen Geistes minder geeignet sei, scheint unvermeidlich. Grimm hat auf diese Kritik wieder in der deutschen Rundschau[25]) geantwortet, wo er, von Neuem weit ausholend und aus der Tiefe schöpfend, das heutige Deutsch und das heutige Schullatein in ihrer allmählichen Entwickelung mit einander verglicht, um schließlich den früheren Vorschlag, mit einer kleinen Abschwächung, noch einmal zu empfehlen. Seine beiden Aufsätze enthalten viele feinsinnige Bemerkungen, so daß es auch hier eine Freude ist, von dem Interpreten Goethe's zu lernen, eine lohnende Aufgabe, ihm, wo es sein muß, zu widersprechen. Grimm und Paulsen stimmen überein in dem ernsten und berechtigten Wunsche, es möchte den Schülern der Gymnasien eine lebendige Vertrautheit mit der deutschen Sprache gegeben, für die befruchtende Einwirkung Goethe's und der Seinigen der Sinn ihnen geöffnet werden; beiden fehlt die eigene Erfahrung, die ihnen zeigen würde, daß der scheinbar natürlichste Weg zu diesem Ziele, der durch einen verstärkten Betrieb des deutschen Unterrichtes, nicht der richtige ist.

Was die Kinder in der Volksschule lernen, Lesen,

---

[25]) Deutscher Unterricht auf Gymnasien. Deutsche Rundschau 58 (1889) S. 256—283.

Sprechen, Schreiben, dasselbe macht, in etwas vertiefter Sinne, auch den Inhalt des deutschen Unterrichtes auf der Gymnasium aus: die Schüler sollen die Fähigkeit gewinnen die Gedanken anderer, die sie gedruckt vor sich haben, in sic aufzunehmen, ihre eigenen Gedanken mündlich oder schriftlic anderen mitzutheilen. Beides kann nur geschehen, indem si fortwährend bemüht sind sich auf den Standpunkt des anderen zu stellen, entweder des Autors, der zu ihnen spricht, oder des Lesers, dem sie sich verständlich machen wollen. Ich handle zunächst vom ersten Punkt.

Wiederholt[26]) ist in neuerer Zeit von angesehenen Universitätslehrern darüber geklagt worden, daß junge Studenten sich so wenig geschickt zeigen einer zusammenhängenden Gedankenentwicklung zu folgen, das Wichtige darin vom minder Wichtigen zu sondern und mit schneller Auffassung in die Form zu bringen, in der der eigene Geist es festzuhalten und weiter zu verarbeiten vermag. Paulsen[27]) verlangt deshalb auf der obersten Stufe des Gymnasiums besondere „Uebungen im Lesen, Excerpiren, Darstellen, Kombiniren des Inhalts lehrhafter Prosaschriften". Genau diese Aufgabe hatte ich im Auge, als ich 1887 ein „Deutsches Lesebuch für Prima" herausgab, in dem, um nur ein paar Namen zu nennen, Reden und Abhandlungen von Kant, Fichte, Herbart, v. Clausewitz, v. Savigny, Lotze, Dahlmann, v. Ihering, Jacob Grimm, Ernst und Georg Curtius, Droysen, Neumann, Roscher, Reuleaux u. A. zusammengestellt sind, die nach Form und Inhalt geeignet erschienen, den Primaner auf eine freiere und selbständiger eindringende Art des Studiums vorzubereiten. Es würde mich herzlich freuen, wenn dieses Buch, das am hiesigen Gymnasium offiziell eingeführt ist, auch sonst in recht weitem Umfange Nutzen zu stiften vermöchte. Aber die Uebungen, denen es dienen soll, können im Rahmen des

---

[26]) U. a. von Paul de Lagarde, Deutsche Schriften S. 220 f. 402.

[27]) Geschichte des gelehrten Unterrichts S. 772.

jetzigen Lehrplanes, also mit 3 Stunden Deutsch in Prima, in ganz ausreichendem Maße vorgenommen werden[28]). Ja sie würden selber mittelbar geschädigt werden, wenn man etwa gar ihnen zu liebe den fremdsprachlichen Unterricht verkürzen wollte. Denn nur in diesem erwerben die Schüler die strenge Gewohnheit scharfen Aufmerkens, die für eine fruchtbare deutsche Lektüre vorausgesetzt werden muß. Paulsen fragt, nachdem er das Lesen guter Uebersetzungen empfohlen hat: „Oder bliebe für den Lehrer keine Aufgabe, wenn keine Nachhilfe in sprachlicher Hinsicht erforderlich wäre? Böten Sophokles und Aeschylus, wenn sie in Uebersetzungen gelesen würden, bieten Goethe und Schiller dem Unterricht gleichsam nicht den nöthigen Widerstand?" In der That, so ist es: zwar an Aufgaben für den Lehrer fehlt es nicht, aber an festen Angriffspunkten für ihre Lösung. In hunderten von Beispielen hab ich es erlebt: die Gedanken der Schüler gleiten an dem deutschen Text ab wie das Rad an der zu glatten Schiene; es fehlt an Reibung. Sie lesen oder hören die Worte der Muttersprache mit dem behaglichen Gefühl, daß vertraute Klänge an ihrem Ohr vorüberziehen, und es ist eine mühsame und oft verdrießliche Arbeit, sie erst aus der Illusion herauszureißen, daß sie die Sätze verstanden haben, weil alle einzelnen Wörter ihnen verständlich vorgekommen sind. Natürlich gilt dies nur von schwierigern Werken; aber nur um diese kann es sich hier handeln: Lessing's Laokoon, Goethe's Iphigenie und Tasso, Schiller's Recension von „Egmont", von Bürger's Gedichten u. v. a. Man behauptet, bei lateinischer und griechischer Lektüre gehe durch die Ueberwindung der fremden Sprachform Kraft verloren, die besser dem Inhalt zugewendet werden könnte. Aber das ist falsch; das Ineinandergreifen der geistigen Kräfte ist kein mechanisches. Es

[28]) Genaueres hierüber findet man in dem Vortrag, den ich in der pädagogischen Sektion der Görlitzer Philologen-Versammlung gehalten habe und der auch als besondere Broschüre (Leipzig 1890) erschienen ist: „Der Unterricht in Prima, ein Abschluß und ein Anfang".

wird vielmehr Kraft gewonnen, indem durch die Bemühung um das Verständniß der Worte die Aufmerksamkeit wach gehalten wird. Grimm und Paulsen haben vollkommen recht, wenn sie den Werth der deutschen Lektüre für Prima sehr hoch anschlagen; aber eben deshalb, weil sie so wichtig ist, muß ihr eine reichliche Lektüre in fremden Sprachen vorangehen und zur Seite bleiben, damit sie selbst, wenn auch nicht ohne Mühe, doch ohne Quälerei flott und frisch von Statten gehe.

Aehnlich wie für das Lesen steht es nun auf der anderen Seite für Sprechen und Schreiben. Daß zur Pflege des deutschen Ausdruckes alle Lehrstunden beitragen können und folglich sollen, ist oft gesagt worden. Wenn in diesem Punkte das Vollbringen dem Wissen und Wünschen nicht überall entspricht, so ist doch anzunehmen, daß es im Stillen immer besser wird. Vor Allem ist es auch hier der fremdsprachliche Unterricht, der mittelbar dem Deutschen dienen muß. Es ist eine bekannte Thatsache, daß von den Myriaden von Wörtern, die eine gebildete Sprache besitzt, dem einzelnen gebildeten Menschen immer nur ein kleiner Theil zur Verfügung steht. Max Müller giebt an[29]), daß ein Engländer, der studirt hat, seinen Shakespeare kennt und die Times liest, im Gespräch 3000 bis 4000 Wörter gebrauche, während die englische Sprache mindestens 100 000 umfasse; Milton's Werke sind mit 8000 Wörtern geschrieben, der sprachgewaltige Shakespeare hat nur 15 000. Daß es im Deutschen nicht anders ist, kann jeder leicht an sich selbst beobachten. Der natürliche Hang, in bequem zurecht gefahrene Geleise immer wieder einzulenken, ist zu mächtig: allmählich schrumpft die lebendige Fülle der Wörter, die wir kennen, zu einem geringen Bestande solcher, über die wir im Augenblicke des Bedarfs gebieten, zusammen; ehe wir's uns versehen, sind

---

[29]) Vorlesungen über die Wissenschaft der Sprache. Deutsch von Böttger. I (1863) S. 223 f. 368.

wir arme Leute, wenn wir nicht unausgesetzt und mit zähem Willen der Gefahr entgegenarbeiten. Dies kann kaum anders geschehen, als indem wir uns an die Gedanken eines im Ausdruck starken und mannigfaltigen fremden Autors anklammern und mit peinlicher Sorgfalt danach streben, überall die treffendste deutsche Uebersetzung zu finden. Denn der Text, der vor uns liegt, durchbricht unsere Bequemlichkeit und zwingt uns zum Nachsinnen, dem er zugleich die Richtung anweist und eine reiche Menge sicherer Stützpunkte gewährt. So hat Cicero die lateinische Sprache zu beherrschen gelernt, so Schiller die deutsche. Daß auf demselben Wege unsere Schüler dazu gelangen ihren deutschen Wortschatz zu bereichern und eines anfänglich schlummernden Besitzes sich erst bewußt zu werden, ist etwas, das sie selbst sehr schnell merken und mit Vergnügen sich zu Nutze machen; nur wer der Schule fern steht, kann es bestreiten.

Paulsen nun zwar bestreitet es nicht und vermuthlich auch Grimm nicht; ihr Bedenken zielt nach einer andern Stelle, nach der grammatischen Seite des Sprachunterrichts. Grimm hat seinen Gegner Trendelenburg so verstanden, als ob nach dessen Ansicht „die scheinbare Regelmäßigkeit des Lateinischen ein Vorzug gegenüber dem Zustand wäre, in dem unsere Muttersprache in vollem Wachsthume sich fortbewegt". Das wäre freilich sehr verkehrt gedacht. Aber was an sich ein Mangel ist, die „todte Beschränktheit des Schullateins" im Vergleich zu dem „Ueberfluß des gesprochenen Deutsch", das ist für den Zweck der logischen Erziehung des Geistes wirklich ein Vorzug. Gut schreiben lernt jeder nur durch unablässige Selbstzucht; stets von Neuem muß er den Gedanken, der ihm vorschwebt, und die sprachliche Form, die er dafür gefunden hat, zusammenhalten und darf nicht ruhen, ehe beide sich decken. Diese Vergleichung wird auf's Aeußerste erschwert, wenn man auf beiden Seiten immer von derselben Sprache umfangen bleibt. Ein nicht geringer Theil der deutschen Aufsatz-Korrektur besteht darin, daß wir den Schülern



vorhalten: „Das und das haben Sie sagen wollen; Sie haben hier aber etwas ganz anderes geschrieben". Oft gelingt es nicht sie völlig zu überzeugen; nachdem sie einmal in die falsche Denkform hineingefahren sind, arbeiten sie sich nicht mehr heraus und behalten wenigstens im Grunde der Seele den Einwand: „Man kann doch aber auch so sagen, wie ich geschrieben hatte; die deutsche Sprache gehört mir so gut wie jedem andern." Ja, der Primaner könnte, wenn er Grimm's zweiten Aufsatz gelesen hätte, ihn selbst zu Hilfe rufen: „Ein Deutscher greift nach den besten Worten, wie ein Säugling nach der Brust seiner Mutter greift. Dafür bedarf es keiner Instruktionsstunden. Der Gebrauch der Sprache wird als natürliche Funktion vorausgesetzt." Grimm denkt eben nur an das Schaffen des Meisters, der er selbst ist, und vermag sich auf den Standpunkt des mühsam lernenden Schülers nicht hinabzuschwingen. Es ist nicht gut, wenn dem Letzteren gegenüber gar zu oft die bloße Autorität des Lehrers, der sich etwa auf sein reiferes Sprachgefühl beruft, den Ausschlag geben muß. Vollends aber zu Hause, bei der eigenen Arbeit, die der Lernende doch nach und nach so zu machen wünscht, daß sie der Korrektur nicht bedarf, fehlt ihm jeder feste Anhalt, um sich selbst zu berichtigen. Paulsen[30]) meint wieder: „Muß man dem Ausdruck seine Aufmerksamkeit noch in erster Linie widmen, dann geht das Denken darüber verloren: niemand kann zween Herren dienen." Meine persönlichste Erfahrung spricht dagegen. Bis auf diesen Tag ist es mir jedesmal eine Wohlthat gewesen, wenn ich veranlaßt wurde, meine Gedanken der harten Probe, ob ich sie auch lateinisch denken könnte, zu unterwerfen. Gewiß muß es ein bis in's Kleinste sorgsames Prüfen und Erwägen und Tüfteln, ein mühseliges Ringen mit dem Ausdruck sein, wodurch der jugendliche Geist in die ihm noch ungewohnten Formen eines folgerichtigen Denkens sich hineinarbeitet. Aber gerade weil

[30]) Das Realgymnasium und die humanistische Bildung. S. 45.

diese Thätigkeit etwas Pedantisches hat, so ist es nöthig sie zum größten Theil an einer fremden Sprache zu üben. Grimm warnt: „Deutsch würde zu einer todten Sprache herabgewürdigt werden, wenn man, dem Wunsche ordnungsliebender Pedanten nachgebend, unsere Sprache in Regeln zwängen wollte". Aber er selbst arbeitet auf diesen schlimmen Ausgang hin; denn sobald der deutsche Aufsatz endgültig den lateinischen verdrängt hätte, müßte er auch dessen Pflichten mit übernehmen. Der Besitz der Muttersprache soll ein lebendiger und zum guten Theil unbewußter und doch ihr Gebrauch kein willkürlicher und zuchtloser sein. Dieses doppelte Ziel läßt sich nur dadurch erreichen, daß die Knaben an den festen Regeln einer fremden Sprache gewöhnt werden auf ihre Gedanken und Worte zu achten, ehe man sie der Gefahr aussetzt, in dem nachgiebigeren Stoff der Muttersprache in Oberflächlichkeit und Gedankenlosigkeit sich zu verlieren.

In jüngster Zeit wird umgekehrt dem lateinischen Aufsatz der Vorwurf gemacht, daß er von gründlichem Eindringen in den Stoff die Schüler zurückhalte, weil die Arbeiten ja doch nur nach dem Maßstabe sprachlicher Richtigkeit korrigirt und beurtheilt würden. Ein jugendlicher Gymnasiallehrer[31]), der in den Preußischen Jahrbüchern das Wort zur Frage der Schulreform ergriffen hat, erzählt von einem Lehrer, der ihm die Uebergangswendung habe durchgehen lassen: „Iam quoniam hac de re satis multa verba fecisse mihi videor, restat ut . . ." Andere bezeichnen die lateinischen Aufsätze geradezu als „Phrasensammlungen". Daneben wird über undeutsche Konstruktionen und Latinismen im Ausdruck geklagt, die nun in den deutschen Stil sich einmischten und kaum wieder zu vertilgen seien. So müßte es allerdings kommen, wenn der Lehrer die Gelegenheit versäumen wollte, immer

[31]) Dr. Heinrich Weber, Die deutsch-humanistische Gelehrtenschule. Preuß. Jahrb. 61 (1888) S. 470—508.

wieder auf die Eigenthümlichkeiten der lateinischen Sprache hinzuweisen und durch die Erkenntniß des Unterschiedes von ihnen das deutsche Sprachgefühl in seinen Schülern zu schärfen. Benutzt er aber die zahlreichen Anlässe, die sich dazu bieten, so giebt es überhaupt keinen sichreren Weg zu einer bewußten Herrschaft über den deutschen Satzbau, als den durch ein lebendiges Gefühl des doppelten Gegensatzes, aus dem er verständlich wird: auf der einen Seite die sorglos kindliche Plauderei eines Dichters wie Homer, der die Gedanken, wie sie in ihm aufsteigen, bequem an einander reiht, ohne auf ihr inneres Verhältniß zu achten; auf der anderen die strenge Concentration und unerbittliche Klarheit der lateinischen Syntax, in der jeder einzelne Gedanke erst dann grammatisch richtig ausgedrückt erscheint, wenn er den Platz und die Form bekommen hat, die seinem wirklichen Verhältniß zu vorangehenden und nachfolgenden Gedanken entsprechen. Alle jene Vorwürfe beweisen nur, was nicht erst bewiesen zu werden brauchte: daß der Betrieb des lateinischen Aufsatzes, wenn er gedankenlos geleitet wird, nicht nur nichts nützt, sondern sogar schadet. Ist es beim deutschen Unterricht anders? Oder kommen hier untüchtige Lehrer überall nicht vor? Das wird niemand behaupten. Zwar kann ich der pessimistischen Ansicht von Grimm nicht beipflichten, der durchweg so spricht, als ob guter deutscher Unterricht zur Zeit nirgends zu finden sei, als ob er mit seinen Vorschlägen auf eine völlig neue, noch von keinem erkannte Aufgabe hinweise[32]); ich denke, die Zahl der Lehrer des Deutschen ist nicht ganz klein, die auf seine Vorhaltungen mit Tasso's Worten antworten dürften:

> — Glaube nur, es horcht ein stilles Herz
> Auf jedes Tages, jeder Stunde Warnung,
> Und übt sich ingeheim an jedem Guten,
> Das Deine Strenge neu zu lehren glaubt.

Auf der anderen Seite aber bleibt es eine unumstößliche Wahrheit, daß der deutsche Unterricht schwerer ist als irgend

[32]) Deutsche Rundschau, Bd. 55 S. 279 f.; Bd. 58 S. 277.

ein anderer, jedenfalls schwerer als irgend ein fremdsprachlicher. Er bleibt umgeben von zwei entgegengesetzten Gefahren: daß entweder Kraft und Trieb zu ernster Gedankenarbeit in seichter Schönrednerei erschlaffen, oder daß durch gar zu gewissenhafte Methode den jungen Gemüthern das herzliche Verhältniß zur Muttersprache und die unbefangene Freude an den Meisterwerken, die in ihr geschaffen sind, verkümmert werden. Ueber den letzten Punkt seien wenige Worte noch vergönnt.

Grimm selber sieht das Uebel, das von einer übertrieben philologischen Behandlung der deutschen Literatur drohe; heute sei das Erkennen Goethe'scher Gedanken fast zu sehr schon der Sprachgelehrsamkeit zugefallen. Dem gegenüber erklärt er: „Um Goethe's Werke auszulegen, dazu genügt es nicht, Ausgaben und Manuskripte zu vergleichen. Goethe und die Seinigen zu deuten, bedarf es günstiger, selten eintretender Stunden." Wenn ein Mann wie Hermann Grimm dies ausspricht, was soll unser einer von sich bekennen? Wer hätte es nicht erlebt, daß eine Dichtung, die das eine Mal in froher, gemeinsamer Arbeit der ganzen Klasse lebendig geworden war, ein andermal bei gleich sorgsamer Vorbereitung und vor gleich guten Schülern doch wie verschlossen blieb? Ein Unterricht, dessen Gelingen auf der glücklichen Stimmung selten eintretender Stunden beruht, kann nicht das tägliche Brot der Schule ausmachen. Man mag einwenden, auch die Behandlung der Griechen und Römer solle doch auf der obersten Stufe keine bloß handwerksmäßige sein, auch hier sei, zumal für die Werke der Dichter, eine Art von künstlerischem Nachempfinden erforderlich. Das gebe ich zu; aber es ist doch ein großer Unterschied. Eine mißlungene Homer-Lektion schadet viel weniger als eine mißlungene Goethe-Lektion; der Schüler lernt immer noch dies und das, was ihm später einmal nützlich sein und das Verständniß und dadurch den Genuß erleichtern wird. Selbst durch den ungeschicktesten Lehrer können Homer und Sophokles den Schülern nicht ganz verdorben

werden; aber Schiller und Goethe können ihnen sogar durch einen sonst geschickten Lehrer recht gründlich verleidet werden. Dieser Gefahr wird niemand leichten Herzens die Blüthe der deutschen Literatur aussetzen wollen.

Der Versuch, den man in Preußen vor 1882 gemacht hatte, dem Mittelhochdeutschen an den Gymnasien Eingang zu verschaffen, ist gerade daran gescheitert, daß eine Beschäftigung, die sehr viele Lehrer mit herzlicher Freude freiwillig getrieben haben würden, durch den übergroßen Eifer ihrer Vertreter allmählich zu einem Pflichtfach für alle geworden war, das nun auf Lehrenden und Lernenden lastete. Wenn jetzt Paulsen[33]) dem Wunsche das Wort redet, daß es wieder gestattet werden möge, das Nibelungenlied und Walter von der Vogelweide im Original zu lesen, so kann niemand diesen Wunsch aufrichtiger theilen als ich. Seit einer Reihe von Jahren verwende ich, vielleicht unerlaubter Weise, einige Wochen in jedem Sommer darauf, um die schönsten Lieder Walters mit den Unterprimanern mittelhochdeutsch zu lesen in Exemplaren, die theils von mir mitgebracht, theils von hilfreichen Kollegen geliehen werden. Manche nützliche Betrachtung sprachlicher und stilistischer Art schließt sich an diese Lektüre an; ich habe immer den Eindruck gehabt, daß die Schüler gerade hier mit Lust bei der Sache sind. Aber um so nachdrücklicher füge ich hinzu: mögen wir vor einer Vermehrung der Stundenzahl im Deutschen bewahrt bleiben! Sie würde zur Folge haben, daß der von Neuem zugelassene Unterricht sogleich wieder zu einem obligatorischen gemacht würde, woran er schon einmal zu Grunde gegangen ist. Es steht hiermit ähnlich wie mit dem Unterricht in deutscher Formenlehre und Syntax in den unteren und mittleren Klassen. Eine Ministerialverfügung vom 8. März 1843[34]) hatte ernstlich

[33]) Geschichte des gelehrten Unterrichtes, S. 767. — Das Realgymnasium und die humanistische Bildung, S. 38.

[34]) Abgedruckt bei Wiese, Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen, I (1867), S. 88.

davor gewarnt, indem sie darauf hinwies, daß „der lateinische Unterricht am natürlichsten Gelegenheit darbiete, den Knaben an dieser ihm fremden Sprache grammatische Formen und Verhältnisse anschauen und auffassen zu lassen". Aber übereifrige Freunde germanistischer Studien wurden so lange nicht müde die Einführung zu verlangen, bis die Lehrpläne von 1882 auch hierin nachgaben. Die „Erläuterungen" dazu weisen jetzt mit einer gewissen Entrüstung die „weit verbreitete Ansicht" zurück, „daß deutsche Formenlehre und Syntax nicht ein Gegenstand des Unterrichtes an höheren Schulen, sondern nur gelegentlich auf Anlaß der Lektüre zu berühren sei". Wie zur Zeit die öffentliche Meinung hierüber denkt, ist bekannt. Auch ein Organ von der vornehmen Haltung der „Preußischen Jahrbücher" schließt sich ihr an, wenn es in einer Besprechung der Güßfeldt'schen Aufsätze[35]) sagt: „Die centrale Stellung des Deutschen würde unumgänglich erfordern, daß auch die so hoch wichtige grammatische Schulung des Geistes an der Muttersprache gewonnen würde. Ohnehin ist für den Schüler grammatisches Verständniß im feineren Sinn nur an der eigenen Sprache zu erzielen; in jeder fremden bleibt die grammatische Kenntniß zusammengestoppeltes Stückwerk." Anders urtheilte Philipp Wackernagel[36]), ein Mann, der wohl gegen den Verdacht gesichert ist, daß er von dem Studium der deutschen Sprache geringschätzig gedacht habe. Er lehnt jeden grammatischen Unterricht in der Muttersprache für das Knabenalter ab: man solle nicht Betrachtungen an die Stelle von Sitten und Gewöhnungen setzen oder Sitten und Gewöhnungen durch Betrachtungen zweifelhaft machen. „Bis zur

---

[35]) Preußische Jahrbücher 65 (1890) S. 481. Der Artikel ist O. H. unterzeichnet.

[36]) In seiner prächtigen kleinen Schrift „Der Unterricht in der Muttersprache", die in Form eines Gespräches abgefaßt und als vierter Theil zu dem bekannten deutschen Lesebuche des Verfassers herausgegeben ist. (Neue durchgesehene Auflage, Stuttgart 1851.) Die citirten Stellen finden sich S. 27 und S. 38 f.

Periode der Pubertät", so lautet die Warnung des erfahrenen Lehrers, „ist weder der Knabe selbst noch seine Sprache hinreichend entwickelt; sie sind es beide weder von leiblicher noch von geistiger Seite, und somit ist weder Subjekt noch Objekt der Betrachtung vorhanden. Mich kann es wohl, gleich einem Arzte, interessiren, der geheimen Bildung dieses Geistigsten und Wesentlichsten in dem jungen Herzen zuzuschauen; aber für den Knaben — — Eine wissenschaftliche Beschäftigung mit der Sprache in diesem Alter gleicht dem vorwitzigen, unheiligen Aufdecken und Anschauen der Glieder. 'Denn die Stätte, da Du stehest, ist heilig.'"

VI.

> Philologie ist so ewig wie das Interesse des Menschen am Menschen.
>
> Usener.

Wenn es wahr sein sollte, was einige behaupten, daß der Beruf des Lehrers ein harter und entsagungsvoller ist, so sind es sicher nicht unsere Schüler, die ihn dazu machen. Es giebt kein freudigeres Leben als das, welches wir in thätiger Gemeinschaft mit ihnen führen könnten. Aber daß diese Thätigkeit ganz von selber sich entwickele, falls nur interessante Aufgaben dargeboten werden, ist doch ein Irrthum. Freiwillig angestrengtes Arbeiten ist etwas, was auch in reiferem Alter nicht jedem gelingt; wie soll man es von der Jugend erwarten, der Sorglosigkeit und Uebermuth so natürlich sind? Diese zu überwinden bedarf es eines festen Zwanges, ein Zwang aber wird um so drückender empfunden, je mehr er durch äußere Mittel geübt wird. Deshalb müssen die Grundlage alles Unterrichtes solche Wissenschaften bilden, die durch eine in ihnen selbst liegende Nöthigung den noch ungelenken Geist in stramme Zucht nehmen. In vorzüglicher Weise thut dies die Mathematik, aber sie schießt über das Ziel hinaus;

hinter ihm zurück bleibt das Deutsche, das einer strengen Gesetzmäßigkeit widerstrebt. Das richtige Maß halten die fremden Sprache inne. Aus dem was nach beiden Seiten vergleichend über sie gesagt ist, wird klar geworden sein, daß es sich dabei nicht bloß um den Inhalt ihrer Literaturen handelt, sondern daß die selbständige Durchdringung der Form das eigentlich Bildende ist. Man verweist jetzt so gern auf die Lektüre von Uebersetzungen; sicherlich sind sie besser als nichts und leisten schätzbare Dienste, aber sie reichen da nicht aus, wo durch Sprache Bildung gewonnen werden soll. Die Eisenbahn trägt uns schnell und bequem an manches erwünschte Ziel, und wer sie benutzt, kann sagen: ich bin dort gewesen. Land und Leute lernt nur kennen, wer Staub und Hitze nicht scheut und, sein Bündel auf dem Rücken, Schritt für Schritt zu Fuß geht. Möchte es mir gelungen sein, den Theil dieser Reise, der durch das Land der Grammatik führt, ein wenig gegen den Vorwurf zu vertheidigen, daß er unnöthig und reizlos sei. Es ist nicht immer ganz leicht, die Klagen, die darüber geführt werden, mit Gleichmuth anzuhören. Zwar wenn im Parlamente der Vorschlag gemacht worden ist, die Schüler sollten die Kenntniß der lateinischen und griechischen Sprache durch bloße Gewöhnung erwerben, etwa so wie jeder in den Besitz seiner Muttersprache kommt, weil ja „die Völker ihre Sprache auch nicht nach der Erschaffung einer Grammatik durch beliebige Philologen erlernt, sondern ohne solche ihre Sprache gebildet" haben[37]), so wird man diese Aeußerung nicht allzu ernst nehmen, vielmehr dem Eifer der mündlichen Debatte zu gute halten dürfen; daß unsere Kinder von lateinisch redenden Müttern erzogen werden sollen, würden ja die Gegner des Gymnasiums am allerwenigsten wünschen. Aber auch ein so besonnen urtheilender Mann wie der hochgestellte Beamte, der vor zwei Jahren in den Preußischen Jahrbüchern

---

[37]) Worte des Abgeordneten Dr. Langerhans in der Sitzung des Preußischen Abgeordnetenhauses vom 12. März 1886.

die Aufgaben des juristischen Studiums erörtert hat[38]), mochte es nicht unterlassen, aus Anlaß der „ungenügenden lateinischen Schulung unserer Abiturienten" von einem „Uebermaße unfruchtbarer grammatikalischer Uebungen" zu sprechen, das daran Schuld sei. Die Thatsache ist nur allzu wahr: unsere Schüler lernen, im Verhältniß dazu daß sie es 9 Jahre lang treiben, erschreckend wenig Latein. Aber sie werden immer weniger davon lernen, je mehr der grammatische Unterricht beschränkt wird. Ceterum censeo linguam Latinam esse restituendam, von der Befolgung dieses ernsten Rathes, den Oskar Jäger gegeben hat, hängt es ab, ob das Gymnasium weiter sterben oder wieder aufleben soll.

Ist es noch nöthig der Besorgniß entgegenzutreten, daß ein in diesem Sinne reformirtes Gymnasium zu einer einseitigen Bildung führen würde? Vielmehr ein Vorbild der Vielseitigkeit sind uns die Menschen des Alterthums. Schwerlich dürfte heute ein Staatsmann gefunden werden, der wie Cäsar, während er Kriege führt, als Soldat, wo es sein muß, in Reih und Glied mitkämpft, Provinzen einrichtet, diplomatische Verhandlungen leitet, das Kreditwesen ordnet, zugleich mit Sachkenntniß die Umgestaltung des Kalenders überwacht und auf dem Marsch Lust und Muße übrig hat, um nicht nur Memoiren aufzuzeichnen, sondern auch ein Werk über Deklination und Konjugation zu schreiben. Von Homer könnte, wer ihn heute liest, zweifeln, ob der Dichter daneben noch Landwirth oder Soldat oder Naturforscher oder Schiffbauer gewesen sei; daß er den Beruf des Militärarztes gehabt habe, weil er den inneren Bau des menschlichen Körpers so genau kennt, ist von einem Vertreter dieses Faches mit voller Bestimmtheit behauptet worden[39]). Solche Vergleichung dient uns nicht zum Vorwurf; ohne Theilung der Arbeit würde

[38]) Oberlandesgerichtspräsident Eccius, „Rechtsstudium und Prüfungsordnung". Preuß. Jahrb. 61 (1888), S. 181.

[39]) Oberstabsarzt Dr. Frölich, Die Militärmedicin Homers. Stuttgart 1879.

heute nichts Großes geschaffen werden. Aber je mehr überall die praktischen Bedürfnisse auf eine fortgesetzte Spaltung und Vereinzelung hindrängen, desto mehr thut es Noth, dem nachfolgenden Geschlecht die Vorstellung lebendig zu erhalten, daß die verschiedenen Interessen, zu denen Künstler, Gelehrte, Handwerker, Beamte hastig auseinandereilen, doch alle in der einen gemeinsamen unveränderlichen Natur des Menschen ihren Grund haben. Wenn es die Aufgabe der Schule ist dafür zu sorgen, daß im späteren Leben auch Männer getrennter Berufsarten sich gegenseitig verstehen und daß einer das Werk des anderen zu würdigen wisse, so ist es doch wohl kein thörichtes Unternehmen, daß wir den Geist von Knaben und Jünglingen mit den Anschauungen eines Zeitalters anzufüllen suchen, in dem zwar alle menschlichen Thätigkeiten nur erst dem Keime nach vorhanden waren, dafür aber so nahe bei einander lagen, daß sie in dem Leben eines einzigen Mannes zusammengefaßt werden konnten. Es ist vielfach gesagt worden, das Gymnasium habe die Pflicht gehabt sich der reichen Entwickelung der modernen Kultur anzupassen. Sicher hatte es diese Pflicht. Aber nicht dadurch hätte diese Anpassung versucht werden sollen, daß man immer neue Zweige geistiger Arbeit neben einander in den Lehrplan der einen Schule hineinzwängte, sondern dadurch, daß man immer eindringlicher die antike Welt durchforschte, um in ihrem Inneren die Keime des vielgestaltigen Lebens zu erkennen und zu begreifen, das heute in seinen mannigfaltigen und auseinanderstrebenden Aeußerungen von einem einzelnen sterblichen Geiste nicht mehr umspannt werden kann.

In den letzten Sätzen liegt schon das Zugeständniß enthalten, vor dem wir nicht zurückscheuen dürfen, daß die Gymnasien thatsächlich zur Zeit ihre Mission nicht erfüllen und daß die auf den vorliegenden Blättern enthaltene Schilderung weniger dem entspricht, was ist, als dem, was sein sollte. Aber auch die Einsicht in den Grund dieser schmerzlichen Thatsache hoffe ich durch meine Mittheilungen gefördert

zu haben. Alle die beschriebenen Wirkungen auf Geist und Charakter können nur eintreten, wenn der Unterricht in freier Muße (wer ahnt heute noch, daß dies die Grundbedeutung von schola ist!) und mit einem gewissen Behagen sich ausbreiten darf, wenn die Schüler nicht bloß von Stunde zu Stunde ihr knapp bemessenes Pensum abarbeiten, sondern Zeit und Lust übrig behalten, um die in der Schule empfangene Belehrung auf eigene Hand zu ergänzen und zu vertiefen und sich in die Gedankenwelt des klassischen Alterthums wirklich einzuleben. Dies aber ist ausgeschlossen durch eine Lehrverfassung, deren ganzes Streben darauf gerichtet ist, den Unterricht in jedem einzelnen Fache auf das Nothwendigste und Unentbehrliche zu beschränken, nur damit recht viele verschiedene Fächer zugleich abgefunden werden können. Wenn Paul de Lagarde unserem Unterrichtswesen den Vorwurf macht[40]), daß gegenwärtig, was in ihm erzielt wird, „nicht durch das System, sondern durch die Aufopferung einzelner Lehrenden trotz des Systems erzielt wird", so dürfte er nicht weit von der Wahrheit abirren.

Einer Ergänzung bedarf sein Urtheil doch: nicht alle Schuld liegt auf Seiten des Lehrplanes, auch in der Art wie er ausgeführt wird werden Fehler begangen. Die Massenhaftigkeit der kleinen und kleinsten Fächer, die in den 30 Stunden einer Woche mit untergebracht sind, drängt ja allerdings dazu, daß jeder Lehrer so zu sagen sich seiner Haut wehrt und für sein Fach so viel Kraft und Interesse der Schüler herauszuschlagen sucht, als er vermag. Aber wir dürfen der Versuchung, die uns auferlegt ist, nicht nachgeben; wir alle müssen uns erinnern, daß auf der Schule keine der Wissenschaften, die sie umfaßt, um ihrer selbst willen da ist, sondern daß alle nur insofern ein Recht zum Dasein haben, als sie zur Erziehung des Menschen beitragen. Vor allen haben wir Philologen Ursache uns dies klar zu machen und

[40]) Deutsche Schriften, S. 402.

das Vorurtheil aufzugeben, als wäre die Kenntniß des Lateinischen und Griechischen an und für sich ein so großes Glück, daß Niemand fragen dürfe, welchen Nutzen sie denn schaffe. Diese noch immer weit verbreitete Ansicht wurzelt in nichts anderem als in der Macht der Gewohnheit, in der gedankenlosen Verehrung dessen, was heute gelten soll, weil's gestern gegolten hat. Paulsen hat in seiner „Geschichte des gelehrten Unterrichts" unwiderleglich bewiesen, daß der Zweck, um dessen willen einst die Lateinschulen gegründet worden waren, nicht mehr besteht, und daß der andere Zweck, für den sie zu Anfang unseres Jahrhunderts mit frisch erwachter Begeisterung ausgebildet wurden, nicht erreicht worden ist. Der Gedanke, der Wilhelm von Humboldt und seine Gesinnungsgenossen beseelte, durch Anschauen der Menschheit in ihrer vollkommensten Gestalt, wie die Griechen sie darstellen, das Individuum zu freier und harmonischer Entwickelung zu bringen, ist dadurch zu nichte gemacht worden, daß man in blindem Eifer sich vermaß, diese freie und harmonische Entwickelung als eine Pflicht von allen zu fordern. Wenn wir heute für das Gymnasium das Recht in Anspruch nehmen noch einmal wieder aufzuleben, so müssen wir im Stande sein ihm abermals eine neue Aufgabe zu stellen, die nicht aus den Anschauungen vergangener Geschlechter, sondern aus den Gesinnungen und Bedürfnissen unserer eigenen Zeit erwachsen ist. Diese Aufgabe kann nur eine sein: geistig selbständige, für ernste Arbeit im Leben brauchbare Männer zu erziehen. In vollem Umfange gelten für uns die Sätze, in denen John Stuart Mill die Bestimmung einer höheren Schule vorgezeichnet hat[41]): „Was sie auch immer lehrt, sollte sie lehren als durchdrungen von einem Gefühle der Pflicht; sie sollte alles Wissen in der Art darbieten, daß es hauptsächlich als Mittel zu einem würdigen Leben erscheint, in der doppelten Absicht dargereicht, jeden einzelnen von uns seinen

[41]) In der schon oben (Anm. 13) citirten Rektoratsrede, S. 249 f.

Mitmenschen praktisch nützlich zu machen und den Charakter der Gattung selbst zu heben, unsere Natur erhabener und würdevoller zu machen. Es giebt nichts, was sich mit größerer Ansteckungskraft von Lehrer zu Schüler verbreitet als erhabene Gesinnung: sehr oft haben Studenten aus der lebendigen Berührung mit einem Professor Verachtung gegen niedrige und selbstsüchtige Ziele und den edeln Ehrgeiz eingesogen und ihr ganzes Leben hindurch bewahrt, die Welt besser zurückzulassen, als sie dieselbe vorgefunden."

Die Mahnungen des großen englischen Philosophen galten in erster Linie den Universitäten, deren Lehrweise nicht überall so wie in Deutschland durch eine tiefe Kluft von der der obersten Schulklassen getrennt ist. Aber auch für unsere Verhältnisse wird es, gerade um der zuletzt erkannten Aufgabe willen, gerathen sein, den Zusammenhang zwischen beiden wieder etwas mehr zu pflegen. Dies kann nicht so geschehen, daß der Wissenschaft zugemuthet wird ihre Interessen den Bedürfnissen irgend eines praktischen Berufes unterzuordnen; wohl aber wäre es möglich, daß neben den mancherlei Zweigen gelehrter Einzelforschung auch diejenige Betrachtungsweise des klassischen Alterthums von Neuem zu selbständiger Geltung käme, aus der die Lehrer der Jugend doch immer am unmittelbarsten Kraft und Anregung schöpfen werden. Man könnte diese Behandlungsart eine philosophische nennen, insofern sie alle Erscheinungen in ihrem Zusammenhange mit dem Ganzen der menschlichen Natur erfaßt, oder eine künstlerische, wenn sie versucht diesem Zusammenhange eine lebendige Darstellung zu geben. Und eben jetzt scheint es, daß die Wissenschaft ganz von selbst dieser Richtung sich zuwenden will, indem die übergroße Menge von Specialitäten, in die sie zu zerfallen drohte, als natürlichen Rückschlag den Gedanken erzeugt, das Getrennte in veränderter Form wieder zu vereinigen. In einer geistvollen Rede[42]) hat Hermann

[42]) Philologie und Geschichtswissenschaft. Bonn 1882. Die angeführten Stellen S. 26 und 31.

Usener dargethan, wie die Philologie allmählich in eine Anzahl historischer Einzelwissenschaften sich aufgelöst hat, deren jede eine der Aeußerungen geistigen Lebens, Sprache Literatur Religion Kunst Politik, so zu begreifen sucht, daß sie die entsprechenden Erscheinungen bei möglichst vielen Völkern zusammenfaßt und mit einander vergleicht. Was von der Philologie in selbständigem Dasein sich erhalten hat, ist nach Usener nicht mehr Wissenschaft im eigentlichen Sinne, sondern Kunstübung, Methode; und deren Ziel ist, „praktisch genommen, die Bildung des Menschen durch verständnißvolle Aneignung dessen, was Schönes und Großes von Menschen gedacht und geschaffen worden". Darum bezeichnet er als rechten Wahlspruch des Philologen den Vers des Terenz:

Ein Mensch bin ich, nichts Menschliches bleibt ferne mir;

sein Reich gehe „so weit, als des Menschen Leben und Weben, Sinnen und Trachten, Handeln und Schaffen". — Im Anschluß an Usener erklärt auch Wilamowitz[43]) es für unvermeidlich, daß die Philologie, insofern sie Wissenschaft sei, in die Geschichtswissenschaft aufgehe, und fügt hinzu: „Die historische Forschung hat im Prinzip ein Ende; die Philologie, so weit sie Wissenschaft ist, also auch. Es kommt die Zeit, wo in einem Schriftsteller ‚nichts mehr zu machen ist', wo eine ‚Frage', wie z. B. die *κάθαρσις τῶν παθημάτων* durch Bernays, erledigt ist. Aber die Kunst des philologischen Verständnisses hat kein Ende, so lange das Kunstwerk dauert." Und gerade diese künstlerische Seite der Philologie ist es, in der Universität und Schule einander berühren; dort wie hier geht all unser Streben dahin, ein literarisches Kunstwerk vergangener Zeit in empfänglichen Gemüthern moderner Menschen lebendig wieder erstehen zu lassen. Dies ist die Stelle, an der beide Mächte um so lieber vereinigt wirken werden, je ernster und tiefer jede von ihnen ihre eigene Aufgabe erfaßt.

[43]) Homerische Untersuchungen (1884) S. 418 f.

Ist es denn aber wahr, daß die Kunst des philologischen Verständnisses ewig dauert? Giebt es nicht auch für sie wie für die historische Wissenschaft ein Ende? So kann nur fragen, wer nie den ernstlichen Versuch gemacht hat, mit bewußter Hingabe in die Gedanken eines großen Mannes der Vergangenheit einzudringen. Auch das vollkommenste Bild, das wir durch solche Vergegenwärtigung gewinnen, trägt immer nur zum Theil die Züge der Wirklichkeit; unlöslich mit ihnen vermischt enthält es die irrationalen Elemente, die wir Betrachtenden als Kinder unserer Zeit und unseres Volkes mitbringen. Zeiten aber und Völker ändern sich; so ändern sich auch die Bilder, zu denen die überlieferten Kunstwerke der Vorzeit in der nachschaffenden Phantasie der folgenden Geschlechter immer von Neuem wieder aufleben. Und was von den einzelnen Kunstwerken gilt, das bewährt sich in erhöhtem Grade in der Auffassung ganzer Menschen. Mit glücklich treffendem Ausdruck sagt Hermann Grimm[44]): „Goethe's erstes Jahrhundert erst ist abgelaufen; keinem der folgenden wird die Mühe erspart bleiben, Goethe's Gestalt immer wieder neu sich aufzubauen. Jede Generation wird seine Natur besser zu verstehen glauben. Immer ‚jetzt erst' wird der rechte Standpunkt entdeckt zu sein scheinen, von dem Goethe sich ‚völlig unbefangen' beobachten lasse." Mit den großen Dichtern der Griechen und Römer ist es ebenso. Ja, man kann sagen, daß die ganze Gedankenwelt des klassischen Alterthums jedem kommenden Zeitalter anders erscheinen wird, weil jedes Zeitalter selbst ein anderes ist, als sein vorhergehendes. Jedes lebende Geschlecht aber wird zu einem eigenthümlichen Verständniß des Alterthums nur dann fähig sein, wenn es die ganze Kraft des eigenen Denkens, wie sie auf den mannigfaltigen Gebieten menschlicher Thätigkeit entwickelt ist, zusammenrafft, um sich an jenem zu messen. Und indem

[44]) Goethe. Vorlesungen gehalten an der Kgl. Universität zu Berlin (zuerst 1876). S. 5 f.

die Kunst der philologischen Deutung, d. h. Lebendigmachung, dieses Aufbieten aller geistigen Kräfte herausfordert, übt sie die erziehende Wirkung, zu der sie berufen ist und in der sie, den homerischen Göttern gleich, dauern wird — unsterblich und nicht alternd alle Tage.

Wunderliche Hoffnung, die uns nicht verlassen will, während rings umher erbitterte Feinde und verblendete Freunde geschäftig sind die Lebenskraft zu ersticken, deren wir uns rühmen. Das ist ja das Loos einer jeden Zeit mit hoch gesteigerter Kultur, daß im Bewußtsein dieser Höhe der Gedanke erwacht, die Grundlagen seien überflüssig geworden, auf denen das stolze Gebäude aufgeführt ist. In Sprache und Religion, im wirthschaftlichen wie im politischen Leben giebt es mächtige Parteien, welche die Loslösung von allem historisch Gewordenen auf ihre Fahne geschrieben haben. Wenn auf dem Gebiete der Schule, wie es fast den Anschein hat, der Staat selber, sonst der Hüter des Bestehenden, berufen werden sollte das Werk der Zerstörung zu vollenden, so wäre das eine seltsam schmerzliche Ironie des Schicksals. Aber ein Trost ist uns gegeben. Alle großen und starken Ideen verlieren von dem Augenblick an ihre erlösende und beseligende Kraft, wo sie äußerlich zur Herrschaft gelangen. Die christliche Religion krankt noch heute an dem Gift, das sie in sich aufgenommen hat, als der römische Staat sie gesetzlich anerkannte und aus dem Evangelium der Armen und Bedrängten ein Dogma der Regierenden machte. Auch dem pädagogischen Glauben eines Wilhelm von Humboldt hat die staatliche Organisation, die ihm zu Theil wurde, zum Unsegen gereicht. „Der Besitz macht ruhig, träge, stolz", nicht zum wenigsten der Besitz äußerer Macht. Die Alleinherrschaft des Gymnasiums war der Beginn zu seinem Tode. Noch ist dieser nicht vollzogen, noch kann der Rückweg zum Guten

gefunden werden; aber ich fürchte, es wird nicht geschehen. Dann wird der äußere Untergang des Gymnasiums der Anfang zu seiner Wiedergeburt werden. In diesem Glauben wollen wir uns stärken, wenn noch trübere Tage über uns kommen sollten. Dann werden die falschen Freunde von den wahren sich sondern: jene mögen abfallen, wenn sie es nicht ertragen können der Minderheit anzugehören; diese werden in stiller Arbeit um so eifriger die Wissenschaft pflegen, der sie dienen und die für eine bessere Zeit zu erhalten ihnen obliegt. Kommen wird diese Zeit, und sie ist vielleicht nicht so gar fern mehr. Das Studium des klassischen Alterthums wird wieder aufleben, weil die Menschen fühlen werden, daß sie seiner nicht entbehren können. Es klingt sehr überzeugend, was neuerdings gesagt worden ist, die Gegenwart sei für uns wichtiger als die Vergangenheit; aber kein tiefer Kenner des menschlichen Herzens war es, der dies Urtheil gegen die philologische Erziehung der deutschen Jugend wandte. „Es ist einmal, trotz alles Nationalismus, nicht anders: was eine Gegenwart erfreuen, was in eine Zukunft hinein dauern soll, kann der Vergangenheit nicht entbehren, deren Stoffe es zur Nahrung seines eigenen Wesens, sie umsetzend, verbraucht."



Buchdruckerei von Gustav Schade (Otto Francke) in Berlin N.

Von demselben Verfasser sind erschienen:

Das Altertum und der Patriotismus. Rede zur Vorfeier des Geburtstages Sr. Majestät des Kaisers und Königs am 21. März 1883 im K. Wilhelms-Gymnasium in Berlin gehalten. Berlin, G. Grote'sche Verlagsbuchhandlung. 1883. M. 0,60.

Was ist Patriotismus? Rede zur Feier des Geburtstages Sr. Majestät des Kaisers und Königs am 22. März 1886 im K. Gymnasium zu Kiel gehalten. Kiel, Lipsius u. Tischer, 1886. M. 0,40.

Deutsches Lesebuch für Prima. Berlin, Verlag von Julius Springer, 1887. M. 3,—; gebunden M. 3,60.

Ein Wort für unsere Fremdwörter, von Ludwig Logander (Paul Cauer). Kiel und Leipzig, Verlag von Lipsius u. Tischer, 1888. M. 0,80.

Suum cuique. Fünf Aufsätze zur Reform des höheren Schulwesens. Kiel und Leipzig, Verlag von Lipsius u. Tischer, 1889. M. 1,40.

Der Unterricht in Prima, ein Abschluß und ein Anfang. Eine Centennarbetrachtung. Besonderer Abdruck aus den Verhandlungen der 40. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner. Leipzig, Druck und Verlag von B. G. Teubner, 1890. M. 0,45.

